

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA REPRÉSENTATION DE LA CULTURE CHEZ LES ÉTUDIANTS AU
BACCALAURÉAT EN ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
JEAN-FRANÇOIS LA BARRE

MAI 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*Roule, plein de gravier, sur un terrain fangeux.
Hâtez-vous lentement; et, sans perdre courage,
Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage :
Polissez-le sans cesse et le repolissez;
Ajoutez quelques fois, et souvent effacez.*

Boileau-Despréaux, Nicolas (Art poétique)

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont collaboré de près ou de loin à la réussite de cette recherche.

Tout d'abord, je remercie mon directeur de recherche, M. Gérald Boutin, qui a su me transmettre cette culture gargantuesque qui est la sienne. De plus, tant par sa franchise que par sa rigueur intellectuelle et par sa grande camaraderie, il a su m'encadrer et me guider jusqu'à la fin.

Aussi, je remercie Mme Martine Peters, ma co-directrice, qui, par ses idées, sa patience et son esprit d'organisation aura su me faire cheminer et finalement me rendre à bon port.

Également, je tiens à remercier les étudiants de 2^e et de 3^e année de l'UQAM en FLS qui ont bien voulu me consacrer leur temps, à moi, une personne qu'ils ne connaissaient pas, pour réaliser cette recherche.

Enfin, je souhaite remercier Françoise Bouglé qui fut la première à m'encourager à débiter des études de deuxième cycle. Son écoute et sa sensibilité m'auront permis de savoir par où commencer.

Marie-Daphné, tu auras été celle avec laquelle j'ai pu persévérer.

Jean-François La Barre

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	ix
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE	
1.1 La culture chez les enseignants	3
1.2 Une réforme qui interpelle	4
1.3 Objectifs de la recherche	5
1.4 Questions de recherche	5
1.5 Pertinence de la recherche	7
CHAPITRE II	
LE CADRE THÉORIQUE	
2.1 Les grands courants culturels	
2.1.1 Le courant classique	8
2.1.2 Le courant pratique et pragmatique	12
2.1.3 Le courant populaire	14
2.1.4 Résumé – Synthèse	19
2.2. La culture dans le système éducatif	
2.2.1a Les origines de la réforme du système québécois	22
2.2.1b Construction, compétences sans la transmission culturelle	24
2.2.2 La mission de l'école	25
2.2.3 Le Programme et la culture	
a) La culture dans le programme de français langue seconde	27
b) La réforme pour les maîtres en formation	29
c) Les différentes approches de la formation des maîtres	32

2.3 Rôle de l'enseignant en ce qui a trait à l'accessibilité de la culture	35
2.3.1 L'enseignant passeur-culturel	35
2.3.2 L'enseignant-expert	36
2.3.3 L'enseignant-transmetteur	37
2.3.4 Construire - passer – transmettre	37
2.4 La représentation	41

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

3.1 Le type de recherche	45
3.2 Les caractéristiques des sujets et du milieu	45
3.3 Les instruments de mesure	46
3.4 Le type d'analyse	47
3.5 Le déroulement de l'expérimentation	47
3.6 La vérification	48
3.7 L'éthique	52

CHAPITRE IV

LA PRÉSENTATION DES DONNÉES

4.1. La représentation de la culture	53
4.1.1 Les cartes conceptuelles	54
4.1.2 Le courant classique	56
4.1.2.1 La dialectique	56
4.1.2.2 La lecture des grandes œuvres	57
4.1.2.3 L'analyse de la pensée de l'homme et de son existence	59
4.1.2.4 La beauté et la curiosité littéraires	60
4.1.2.5 L'étude des langues anciennes	62
4.1.2.6 L'apprentissage par cœur	62
4.1.2.7 La religion	63
4.1.3 Le courant pratique	64

4.1.3.1 La pensée scientifique et technologique	64
4.1.3.2 La réalité	65
4.1.3.3 L'éducation au service de la société	67
4.1.3.4 L'accumulation des connaissances – la démarche scientifique – la compréhension de la nature de la science	67
4.1.3.5 Le développement économique	69
4.1.4 Le courant populaire	70
4.1.4.1 La dimension anthropologique	70
4.1.4.2 Le peuple et l'immédiat	71
4.1.4.3 Une culture comme art de vivre	72
4.1.4.4 Danse populaire – bal populaire – musique populaire	73
4.1.4.5 La consommation	74
4.1.4.6 Un mépris des valeurs intellectuelles	74
4.1.4.7 Une société de spectacle	75
4.2 Le rôle de l'enseignant	76
4.2.1 L'enseignant passeur-culturel	76
4.2.1.1 Le passeur	76
4.2.1.2 L'accompagnateur	78
4.2.1.3 Le guide et les projets	79
4.2.1.4 La construction de sens	81
4.2.2 L'enseignant-expert	
4.2.2.1 Son expertise	82
4.2.3 L'enseignant-transmetteur	82
4.2.3.1 Le miroir de la société	82
4.2.3.2 Il transmet sa culture	83
4.2.3.3 Un savoir empreint de culture classique qui se transmettait par les livres et leur analyse	85
4.2.4 Le plaisir	87

CHAPITRE V

L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES

5.1. La représentation de la culture	88
5.1.1 Les cartes conceptuelles	88
5.1.2 Le courant classique	89
5.1.2.1 La dialectique	89
5.1.2.2 La lecture des grandes œuvres	90
5.1.2.3 L'analyse de la pensée de l'homme et de son existence	91
5.1.2.4 La beauté et la curiosité littéraires	92
5.1.2.5 L'étude des langues anciennes	92
5.1.2.6 L'apprentissage par cœur	92
5.1.2.7 La religion	93
5.1.3 Le courant pratique	95
5.1.3.1 La pensée scientifique et technologique	95
5.1.3.2 La réalité	95
5.1.3.3 L'éducation au service de la société	96
5.1.3.4 L'accumulation de connaissances – la démarche scientifique – la compréhension de la nature de la science	97
5.1.3.5 Le développement économique	97
5.1.4 Le courant populaire	98
5.1.4.1 La dimension anthropologique	98
5.1.4.2 L'atteinte du peuple et de l'immédiat	98
5.1.4.3 Une culture comme art de vivre	100
5.1.4.5 Danse populaire – bal populaire – musique populaire	100
5.1.4.5 La consommation	101
5.1.4.6 Un mépris des valeurs intellectuelles	102
5.1.4.7 Une société de spectacle	103
5.2 Le rôle de l'enseignant	104
5.2.1 L'enseignant passeur-culturel	104
5.2.1.1 Le passeur	104

5.2.1.2 L'accompagnateur	106
5.2.1.3 Le guide et les projets	107
5.2.1.4 La construction de sens	108
5.2.2 L'enseignant-expert	
5.2.2.1 Son expertise	108
5.2.3 L'enseignant-transmetteur	108
5.2.3.1 Le miroir de la société	108
5.2.3.2 Il transmet la culture	109
5.2.3.3 Un savoir empreint de culture classique qui se transmettait par les livres et leur analyse	110
5.2.4 Le plaisir	111
CONCLUSION	113
APPENDICE A FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	121
APPENDICE B QUESTIONNAIRE DÉMOGRAPHIQUE	122
APPENDICE C GUIDE POUR LES ENTRETIENS	123
APPENDICE D LES CARTES CONCEPTUELLES	125
APPENDICE E LE PROFIL DES RÉPONDANTS	130
LISTE DES RÉFÉRENCES	132

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Les grands courants culturels	21
2.2	Les grands rôles de l'enseignant	40
3.1	Comparaison entre deux analyses de données sur la culture	49
3.2	Comparaison entre deux analyses de données sur le rôle de l'enseignant	51
4.1	Le nombre de catégories et le nombre de concepts énumérés en lien avec la culture	54
5.1	Éléments déterminants de l'apprentissage : l'élève – l'enseignant – l'environnement scolaire	99

RÉSUMÉ

La culture demeure un sujet vaste et complexe. Elle est sujet de débats tant au Québec qu'ailleurs. Son importance ne fait pas de doute. Sa définition, cependant, les courants qui la portent et le rôle des enseignants qui la transmettent ne font pas l'unanimité. Alors, qu'entend le Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport quand il exprime le souhait d'obtenir des élèves et des enseignants cultivés?

Le but premier de cette recherche est de retrouver dans le discours d'étudiants de français langue seconde, leur représentation de la culture en lien avec leur rôle en tant que futurs enseignants. Nous avons choisi ces répondants, non seulement parce qu'ils vivent la réforme à partir de leur formation, mais aussi grâce à leur pratique.

Ce travail a d'abord consisté à analyser la culture à travers les principaux courants, puis à la voir dans le système éducatif pour ensuite comprendre les différents rôles de l'enseignant en ce qui a trait à la culture. Finalement, nous avons tenté de cerner le concept de représentation.

Grâce à l'analyse de ces représentations, nous avons tenté d'identifier les courants culturels et les rôles qui se retrouvent dans le discours de ces étudiants.

Pour ce faire, nous avons choisi d'utiliser une méthode de recherche exploratoire, qualitative, qui favorise la découverte d'information en utilisant l'entretien semi-dirigé. Nous avons donc procédé à des entrevues auprès de dix étudiants de troisième année au baccalauréat en FLS de l'UQAM.

Cette recherche nous aura permis de constater chez les personnes interrogées, la difficulté à se définir comme enseignant, le peu d'emphasis mis sur la culture littéraire à la formation, que cette formation est dite technique et que l'élève semble être mis au centre de l'apprentissage.

En conclusion, nous espérons que cette étude permettra à la formation des maîtres, le MELS et aux étudiants de développer une définition de la culture en lien avec la formation et de préciser le rôle du maître dans la transmission de leur culture.

Mots-clefs : culture – éducation – enseignement – formation des maîtres – français langue seconde – recherche de type qualitatif – Réforme en éducation - représentation

INTRODUCTION

La culture est sujet de débats quotidiens au Québec comme ailleurs.¹ Certains s'inquiètent d'une culture qui change, d'autres y voient la nécessité d'une constante transformation. Sans contredit, le concept de culture est complexe, chacun semble posséder, à cet égard, sa propre conception. Il peut être question de culture populaire, de personne cultivée, de grande culture, de quelqu'un qui n'a pas de culture, etc. Également, force est de constater l'importance et l'évolution de la culture dans notre société. Plusieurs auteurs, dont Onfray (2005) et Vaneigem (2005), observent un retour aux valeurs traditionnelles et en même temps, un attachement à des valeurs marchandes axées sur la consommation.

En outre, quand nous lisons certains articles de journaux, nous constatons que la culture est constamment remise en question. Sans vouloir être alarmiste, nous nous interrogeons sur les liens à faire avec les titres de certains articles de journaux et l'affaiblissement de la culture, tels: « Crise de la langue et de la société » (Léger, 2005); « La lecture en chute libre depuis 20 ans » (Voisard, 2004); « Résultats désolants de futurs enseignants à un examen de français » (Laferrière, 2003) et plusieurs autres.

Historiquement, la culture se rapprochait du savoir, cependant l'interprétation de la culture a changé, aujourd'hui, elle se définit surtout par notre présence au monde. Les courants culturels se sont transformés : la culture paraît éclatée et diverse. Il semble impossible, aujourd'hui, d'occulter ce terme, la culture, dans notre société et surtout pas dans notre éducation ni dans nos écoles. Nous ne pouvons nier son importance. Il est souvent dit que les enseignants sont le miroir de la culture (Arendt, 1973; MEQ² 2001), qu'en est-il réellement?

¹ Voir la course à la direction du PQ 2005 sous le thème de la culture; l'intervention de Pierre Lapointe au gala de l'ADISQ 2005; les nombreux articles de journaux dont ceux de Léger (2005), Voisard (2004) et de Laferrière (2003) cités en référence.

² Le MEQ est depuis peu appelé le MELS, pour le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Cependant, nous utiliserons le terme MEQ en désignant ce Ministère malgré le changement d'acronyme puisque la majorité de nos sources du Ministère s'appelaient ainsi lors de notre recherche.

La culture ne s'explique ni ne s'exprime d'une seule façon. Pour comprendre cette notion dans le système éducatif, il convient de la considérer dans le contexte de la société actuelle, donc regarder la culture à travers notre société. En somme, il importe de porter une attention particulière à son histoire ainsi qu'aux personnages et aux événements qui l'ont marquée.

Nous avons donc été amené à analyser les différents courants culturels, à étudier la culture dans le système éducatif et à l'examiner dans son accessibilité. Tout cela pour enfin nous questionner sur les représentations de la culture de futurs enseignants en français langue seconde.

Dans le contexte de cette recherche, notre tâche constitue essentiellement à recueillir comment les futurs enseignants se représentent cette culture qui est la leur. Pour ce faire, nous diviserons donc notre recherche de la façon suivante. D'abord, nous élaborerons sur une problématique. Ensuite, nous examinerons les trois courants culturels principaux de notre société, soit les courants classique, pratique et populaire. Puis, nous analyserons la notion de culture dans le système éducatif. Par la suite, nous vérifierons le rôle de l'enseignant en ce qui a trait à l'accessibilité de la culture. En dernier lieu, nous définirons le concept de représentation. Finalement, nous verrons la méthodologie utilisée pour conduire cette expérience.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 La culture chez les enseignants

En général, les sociétés ont toujours privilégié l'existence de la culture chez les enseignants. À titre d'exemple, dans la lettre qu'il envoyait aux instituteurs au siècle dernier, Jules Ferry décrivait le maître comme un auxiliaire naturel du progrès moral et social, une personne dont l'influence ne peut manquer d'élever autour d'elle le niveau de mœurs (cité par Charlot, 1984, p.60). Pour sa part, A. Fouillée, un intellectuel polymorphe du 19^e siècle, affirmait que: "nul n'entre dans l'enseignement s'il n'est philosophe" (cité par Terral, 1997, p.154). Aujourd'hui, le MEQ (2001) préconise la formation "d'enseignants cultivés", mais qu'entend-il par là et de quelle culture s'agit-il? Plusieurs chercheurs se sont posés la question.

Jadis la culture était souvent considérée comme un étalage de connaissances, aujourd'hui être cultivé se définit comme une capacité d'analyser et de choisir en toute connaissance de cause (Boutin, 2001). Pour Villemure (1986), Forquin (dans MEQ, 2001) et Legendre (1995), la personne cultivée est sage, compétente, ouverte, responsable, équilibrée, disponible et intérieure. Elle est capable de grande synthèse, sait apprécier la vie et en jouir, possède un sens critique et un très grand désir de savoir, est bien de son temps et n'est jamais désœuvrée. Bruner (1996), ajoute que la personne cultivée est issue de son milieu, donc influencée par les institutions de sa société.

Si donc, l'enseignant cultivé, aussi bien que le citoyen, sont influencés par les institutions de sa société à laquelle ils appartiennent, nous pouvons présumer que les différents courants culturels vont influencer chaque personne et que la formation des maîtres ne peut échapper aux divers courants culturels présents dans notre collectivité. À ce sujet, le MEQ (2001) reconnaît l'existence de différents courants culturels. En revanche, il ne semble pas prendre

position sur la culture à retrouver en salle de classe. En effet, dans son programme de la formation des maîtres, le MEQ spécifie:

« C'est à l'ensemble de la société de débattre et de choisir ce qui (...) fera partie de la formation souhaitée de l'individu cultivé. Certains proposeront un retour à la grande culture classique, plusieurs mettront l'accent sur les sciences, d'autres opteront pour un corpus davantage harmonisé par rapport au milieu culturel contemporain, etc. » MEQ (2001, p.34)

Nous constatons, également, à la lecture des documents sur la formation des maîtres et du programme de formation de l'école québécoise, l'enseignement secondaire du premier cycle, que le concept de culture n'y est pas clairement défini (MEQ, 2005). Ce concept demeure très fluide et il est difficile à cerner. En outre, nous observons dans ces mêmes écrits, une adhésion à l'idée que l'enseignant-transmetteur devienne un enseignant-passeur (MEQ, 2001). Un passeur qui, soulignons-le, est celui qui conduit le bateau, mais qui ne transmet pas nécessairement de connaissances (Rey-Debove et Rey, 2001). Les documents ministériels ne contiennent pas une définition claire du concept de culture. L'accent est plutôt mis sur le nouveau rôle qui est attribué à l'enseignant dans le contexte de la réforme actuelle.

1.2 Une réforme qui interpelle

Par ailleurs, la réforme scolaire fait l'objet de nombreuses critiques que nous ne saurions passer sous silence, tels: « Plus difficile que d'envoyer une fusée sur la lune » (Allard, 2005b); « L'école: virage ou dérapage » (Gauthier et Mellouki, 2005); et finalement, « Péril en la demeure » (Chouinard, 2003).

Dans cette même foulée, nous nous interrogeons sur l'impact que peut avoir une réforme manquée ou à tout le moins mal définie, des enseignants maintenus dans l'ignorance ou dans des courants qui n'encouragent pas à la réflexion. D'ailleurs, à l'heure où nous écrivons ces lignes, la réforme fait l'objet de critiques de plus en plus nombreuses émanant même de ceux qui l'ont mise en place (Ouimet, 2006 et Péloquin, 2006a). Ces raisons nous poussent dans un premier temps à connaître davantage les différents courants culturels qui influencent notre

société, puis à analyser la culture dans le système éducatif, finalement de voir le rôle de l'enseignant en ce qui a trait à l'accessibilité de la culture. Conscient de tels enjeux, nous désirons vérifier la présence d'un courant culturel chez les futurs enseignants ainsi que leur conception de la culture et de leur rôle en tant qu'enseignant afin de préciser le genre d'enseignant qu'ils sont devenus à travers la formation qu'ils ont reçue. En effet, comme le soulignent plusieurs auteurs, les représentations se forment à partir de l'expérience du sujet, mais aussi à partir de son savoir, de ses valeurs et du contexte dans lequel il se trouve (Jodelet, 1990, cité par Morvan et Paicheler). Parce que nous les retrouvons dans le discours de la personne (Charlier, 1989), il serait alors pertinent de les recueillir. Étant donné qu'elles ne sont pas directement observables, mais qu'elles influencent les décisions (Charlier, 1989), il nous semble tout à fait opportun d'explorer ces représentations afin de vérifier la présence des différents courants culturels dans leur discours et de l'influence de leur formation dans ces représentations.

1.3 Les objectifs de cette recherche

La présente recherche vise à vérifier, à partir des représentations des répondants, s'il existe un courant culturel qui est spécifique à la formation. D'où l'importance d'analyser non seulement ces divers courants dans la société, mais de voir la culture dans le système éducatif actuel, que ce soit autant dans le Programme des élèves que dans celui de la formation des maîtres. C'est à partir de cette analyse que nous serons en mesure de comprendre le discours des futurs maîtres et de tenter de déterminer comment eux-mêmes se perçoivent en tant que passeur, transmetteur ou autres de cette culture.

1.4 Questions de recherche

Ces constats une fois établis, nous tenterons de décrire, dans la mesure de nos connaissances, les grandes lignes des courants culturels les plus connus. Par la suite, nous porterons une attention particulière au sens qu'accorde le MEQ à la notion d'élèves et de maîtres cultivés. Notre étude s'arrêtera particulièrement au fait que la culture est un élément-clef du système éducatif actuel. Cette démarche mettra en perspective le fait que plusieurs chercheurs

attribuent aux représentations un rôle important dans les décisions que doivent prendre les maîtres et les comportements qu'ils adoptent.

Afin de circonscrire l'ampleur de la présente recherche, nous nous limiterons à l'étude d'un programme en particulier, à savoir les études au baccalauréat en enseignement du français langue seconde. Ce programme a été choisi pour trois raisons: premièrement, parce qu'il constitue notre champ d'expertise, deuxièmement, à notre connaissance, peu de recherches existent sur les représentations de la culture que se font les étudiants dans ce domaine et, enfin, parce qu'une langue est toujours le véhicule d'une certaine culture.

La problématique, dont nous venons de tracer les grandes lignes, nous amène à poser les questions de recherche suivantes:

Quelles représentations de la culture se font les étudiants au baccalauréat en français langue seconde de l'UQAM?

Quelle représentation se font-ils de leur rôle en tant qu'enseignant en ce qui concerne la culture?

Les sous-questions seront:

1. Quel sens donnez-vous à la culture?
2. Pour vous, comment s'exprime ce concept dans les salles de classe?
3. Comment représentez-vous votre rôle face à la culture?

Étant donné la complexité du concept de culture, nous pouvons nous attendre à ce que les personnes interviewées n'en donnent pas immédiatement une définition très précise. Alors, nous pouvons nous attendre à une élaboration qui prendra forme au fur et à mesure de la collecte d'information.

1.5 Pertinence de la recherche

De nombreuses raisons nous incitent à effectuer cette recherche.

1. La notion de culture n'est pas clairement définie dans le programme du MEQ.
2. Les écrits ministériels préconisent la formation de maîtres et d'élèves cultivés.
3. Selon les écrits ministériels, les enseignants sont considérés comme des passeurs culturels et non plus comme des transmetteurs.
4. Nous vivons à une époque où les courants culturels dominants changent et nous aimerions explorer si une tendance vers un courant ou un autre peut se confirmer dans les représentations de nos participants.
5. La formation des enseignants s'inscrit inévitablement dans les divers courants culturels ambiants.

Partant du fait que nous voulons connaître les représentations de la culture chez les futurs maîtres, peut-être serons-nous en mesure de comprendre comment ils voient leur rôle que ce soit comme transmetteur culturel, comme accompagnateur, passeur, ou autres, à partir de notre analyse de la culture dans la société et dans les programmes de l'éducation du MEQ. Sans omettre le fait que les représentations sont sous-jacentes aux actions puisque, comme l'affirment Moscovici et Jodelet (1990), nous agissons en lien avec nos représentations.

CHAPITRE II

LE CADRE THÉORIQUE

2.1 Les grands courants culturels

Chacun des grands courants culturels possède ses spécificités et s'inscrit dans des contextes dont il importe de rappeler les grandes lignes. Le courant classique a culminé à la Renaissance. Il a adopté l'étude des écrits et des langues de l'Antiquité (Durkheim, 1990; Boulad-Ayoub et Blanchard, 2001 et Balthazar, 1989). Le courant pratique s'est affiché dans la montée de la science, et ce dès le 16^e siècle (Durkheim, 1990; Schiele, 1994; Durant et Godin, 1993). Le courant populaire, lui, a existé à travers les différentes époques, mais de façon plus équivoque et dominante depuis la fin de la Seconde Guerre Mondiale (Arendt, 1972). Il est aujourd'hui, et pour la première fois, considéré comme un courant dominant (Finkelkraut, 1987; Balthazar, 1989; et Zakhartchouk, 1999). Ces trois courants sont imbriqués les uns dans les autres et il est bien difficile de les isoler complètement. Voyons quelques-uns des traits qui les caractérisent.

2.1.1 Le courant classique

D'abord, le courant classique rejoint la culture littéraire et la pensée humaniste. Selon Durkheim (1990), éminent sociologue français qui vécut de 1858 à 1917, dès l'Antiquité, les savants de l'époque utilisaient la dialectique, c'est-à-dire l'art de juger, de raisonner et de discuter pour former la pensée. Socrate, dans *La République* de Platon, nous fait part de son but, soit celui de découvrir la vérité à travers les discussions engendrées par un questionnement constant et par la réfutation ou l'approbation de ses interlocuteurs. Il faisait aussi souvent référence aux oeuvres de son époque et à la pensée de ses contemporains pour appuyer ses dires. Gusdorf (1970) rappelle que dans son enseignement envers Phédon, Socrate croyait faire prendre conscience à celui-ci de la vérité qu'il avait en lui. Par la suite, ce courant a mis de plus en plus l'emphasis sur la lecture des grandes oeuvres. Pour former l'intelligence, les grandes oeuvres faisaient dorénavant l'objet d'étude. Durkheim (1990)

nous apprend que le but de cette démarche était de reconstituer la marche logique de la pensée par l'analyse des textes anciens. Le maître devait faire ressortir les beautés ou les curiosités littéraires de l'ouvrage expliqué. Puis, à travers cette analyse, la vie humaine et la nature venaient à s'exprimer. L'étude des langues anciennes faisait aussi partie de cette école. En effet, pour Boulad-Ayoub et Blanchard (2001) l'éducation classique se caractérise par l'étude des langues latine et grecque. Selon plusieurs auteurs, dont Durkheim (1990) et Reboul (1974), par cet enseignement centré sur les oeuvres littéraires et sur la langue, la pensée de l'homme était examinée et, à travers cette analyse, l'esprit de l'élève était ainsi formé. Skinner (1976) nous décrit les méthodes employées dans la transmission de cette culture classique. Selon lui, elles consistaient principalement à apprendre les grands auteurs par coeur. Les élèves s'exerçaient à se soumettre à une étude fastidieuse et à évoquer ce qu'ils apprenaient: tournures de langage et cadences qui rendaient leur propre discours plus efficace. Ils se constituaient un vocabulaire riche, apprenaient les structures grammaticales dans toute leur complexité et maniaient ainsi la syntaxe avec nuance. Selon lui, ces actions passaient inaperçues, mais la culture survécut, entre autres grâce à cela.

Ce courant est aussi marqué par le goût du beau dans les tableaux et dans l'écriture. L'art joue un rôle prépondérant car elle est création des hommes et c'est ainsi qu'il participe à l'histoire. Il est marqué par les oeuvres de grands personnages qui sont devenus des références, tels Montaigne, Rabelais, etc. Puis, vint l'invention de l'imprimerie qui a aidé à diffuser, entre autre, les idées humanistes qui mettait l'homme au centre de tout (Boulad-Ayoub et Blanchard, 2001).

La religion a également joué un rôle prépondérant à cette époque. En effet, pour Boulad-Ayoub et Blanchard (2001), l'humanisme rejoignait les réformes protestantes de l'époque sur plusieurs points, dont la critique des vices de l'église, un retour aux textes bibliques et au rejet de certaines obligations de l'église. Cependant, l'humanisme demeurait le fait d'une élite tandis que les réformes étaient davantage populaires. En outre, les humanistes croyaient possible la conduite d'une vie morale autonome à partir de l'affirmation de la liberté humaine et de la connaissance de la nature alors que, pour les protestants, chacun devait réaliser sur la terre la vocation que Dieu lui attribuait et sanctifier son existence par le travail. Soulignons

de plus que la naissance de l'état moderne et l'autonomie grandissante des États eu égard à la religion ont aussi marqué ce courant, entre autres, par les écrits de Machiavel.

Puis, c'est le siècle des Lumières où celles-ci, selon Boulad-Ayoub et Blanchard (2001), désignent le pouvoir d'intelligibilité de la raison humaine, la raison naturelle. La pensée critique prend de l'ampleur. Cette nouvelle façon de penser veut assurer à toute l'humanité cette liberté, cette égalité civile, cette souveraineté de la nation. La notion de liberté, qui fait corps avec l'autonomie, est de plus en plus prise, ce qui amène à l'élaboration de nouvelles théories sur l'humain, telle celle-ci du contrat social de Rousseau: "Pour la même raison que la souveraineté est inaliénable, elle est indivisible. Car la volonté est générale, ou elle ne l'est pas; elle est celle du corps du peuple." (cité par Boulad-Ayoub et Blanchard, 2001, p.301).

Enfin, peu à peu, à travers ce désir de liberté d'instaurer une rationalisation des idées qui aboutit à des découvertes scientifiques importantes. Pour Durkheim (1990), le courant classique a culminé avec le cartésianisme qui réduisait l'homme à la pensée claire et le monde à ses formes géométriques. Boulad-Ayoub et Blanchard (2001), de leur côté, rappellent que la pensée d'Aristote était remise en question; Descartes installe le doute et le libre examen dans la recherche et dans la quête du savoir; pour lui, chacun est libre de rechercher les connaissances qu'il désire posséder grâce à une méthode utilisée de façon efficace. C'est un courant qui a été dominant et qui l'est devenu de moins en moins un peu partout, dont en Europe et au Québec (Finkelkraut, 1987; Balthazar, 1989; et Zakhartchouk, 1999).

Le courant classique au Québec

Au Québec, selon Balthazar (1989), avant les années 60, la culture classique était transmise à une petite minorité, elle ne s'ouvrait qu'à trop peu de femmes. L'atmosphère des collèges classiques était marquée d'un « certain obscurantisme », la philosophie présentait essentiellement les idées de Thomas d'Aquin, la littérature était puritaine, l'histoire des sciences et l'étude de la démarche scientifique étaient absentes du curriculum, finalement, la discipline et les pratiques religieuses prenaient le pas dans une rigueur souvent excessive.

Pourtant, Boulad-Ayoub et Blanchard (2001) soutiennent que ces cours, grâce à la lecture des classiques, transmettent une formation fondamentale, c'est-à-dire une plus grande capacité de penser par soi-même. Pour Balthazar (1989), malgré cet hermétisme des collèges, l'étude des auteurs anciens (Platon, Homère, Thomas D'Aquin, Rabelais ou Montaigne) recèle cette vertu de nous inciter à réfléchir sur des questions essentielles, sur des problèmes inhérents à notre humanité.

Pour Balthazar (1989), à cause des changements sociaux, politiques et économiques au Québec qui ont accompagné la Révolution tranquille, des modifications majeures voyaient le jour. Il y eut la réforme Parent des années 60, où le désir était exprimé de scolariser davantage une population qui ne l'était pas assez. L'accès a donc été facilité pour les jeunes et ces auteurs sont aujourd'hui très peu abordés dans les cours. Cependant, cette réforme a amené plusieurs inquiétudes dont la dégradation de la qualité de l'enseignement et tout particulièrement de la qualité du français, de l'histoire et de la philosophie, les piliers des humanités, mais ceci ne fait plus partie de ce chapitre.

En conclusion, ce courant a évolué, de la dialectique, en passant par les études classiques et la pensée humaniste, pour déboucher sur le cartésianisme. Cependant malgré cette évolution, son but est resté le même, soit celui d'analyser et de réfléchir sur l'homme dans son intégrité à travers les textes et sa langue où ses idées y sont transmises. Ce courant avait un certain idéal humaniste qui rejoignait celui de tous les hommes. Déjà à cette époque, une grande place était accordée à l'homme dans l'apprentissage. Pour Durkheim (1990), il était admis qu'une forme de mentalité et une seule forme de moralité existaient pour le genre humain tout entier sous l'influence de trois idéaux: l'idéal chrétien, l'idéal romain et l'idéal grec. Cependant, quand nous considérons la richesse infinie de l'homme sur le plan des idées, ses réalisations et ses possibilités, il n'est pas concevable de dire que la nature de l'homme s'arrête à cela, car ses possibilités sont trop immenses.

2.1.2 Le courant pratique et pragmatique

Le deuxième courant culturel est appelé pratique. Il rejoint la pensée scientifique et technologique qui visent à répondre aux besoins de la société. Il est apparu avec la montée de la science dès le 16^e siècle et avec la succession de ses découvertes. Il se veut une forme de contestation du courant classique et humaniste. Dorénavant, il fallait mettre l'enfant en rapport avec les réalités et non plus avec l'abstrait de la pensée. Selon Boulad-Ayoub et Blanchard (2001), la source de toute connaissance n'est plus l'esprit humain, mais l'action du monde extérieur sur le sujet, c'est-à-dire que le savoir devient légitime dans la vérification expérimentale et non plus de la démonstration rationnelle.

Selon Reboul (1974), ce courant s'oriente vers un enseignement au profit d'une formation technique et civique adaptée au besoin de notre époque. Ce qui revient à dire que l'éducation moderne doit servir la société. Elle rejette un enseignement désintéressé donc inutile. D'après Durkheim (1990), le but de ce courant est de sortir l'élève des idéaux pour le maintenir en contact avec la réalité. Pour lui, grâce à ce courant, la connaissance des langues anciennes cessera d'être une fin de l'enseignement. Il ne sera plus question de les enseigner à moins de leur reconnaître une quelconque utilité comme communiquer, commercer ou comprendre de vieux livres.

Pour Durkheim (1990), l'enseignement des sciences devient le complément naturel de l'enseignement humain. Durkheim (1990) et Legendre (1993) soutiennent que la science est un produit de coopération. Elle requiert les connaissances exactes et rationnelles de certaines choses et l'étude empirique d'objets. Durant (1993) et Godin (1993) se rejoignent dans la définition qu'ils donnent de la culture scientifique. Ils la décrivent sous trois aspects interreliés. Elle se définit, selon eux, d'abord comme une accumulation de connaissances liées à une démarche scientifique et à la compréhension de la nature des sciences. Les connaissances en tant que telles forment le savoir scientifique, mais celles-ci ne constituent pas l'unique contenu de cette forme de pensée. Elles s'avèrent peu utiles sans la compréhension et la maîtrise de la démarche scientifique. Finalement, les connaissances et la démarche se complètent par l'analyse critique de la science. Il faut voir, dans l'accumulation

des connaissances et dans l'application de la démarche scientifique, l'objectif du chercheur et du contexte dans lequel il fait sa recherche.

Selon Durkheim (1990), non seulement les sciences servent à faire connaître le monde, et ainsi compléter nos connaissances de l'homme, mais elles sont aussi un instrument de culture logique. La méthode expérimentale nous permet de raisonner sur les choses directement. Aux yeux des tenants de ce courant, les résultats sont importants, mais les méthodes, les opérations mentales, les mécanismes logiques dont ces résultats sont le produit, revêtent également un grand intérêt.

Pour Schiele (1994), la culture scientifique s'est mise en place progressivement dès le 16^e siècle. Tout d'abord, Descartes ouvre la voie avec les discours de la méthode en 1637, la science se retrouve même dans les salons. Puis, à partir du 18^e siècle, les publications scientifiques se multiplient. L'enseignement des sciences s'oriente vers un public plus large que celui destiné à la prêtrise. Également, l'enseignement des sciences tend à se dissocier de celui de la philosophie, il devient axé sur les résultats tangibles.

En effet, jusqu'au 19^e siècle, pour Schiele (1994), l'enseignement des sciences était compris dans celui de la philosophie qui regroupait la métaphysique, la logique, l'éthique et la physique. Puis, au tournant du 19^e siècle, la science s'arrache à son approche utilitaire et elle généralise le développement de la quantification grâce, entre autres, au développement des professions libérales. Elle s'enseigne de plus en plus, elle a dorénavant pignon sur rue. Ensuite, dès le début du 20^e siècle, la vulgarisation occupe une place de plus en plus importante dans les activités culturelles et c'est l'avènement des grandes inventions comme la machine à vapeur, le téléphone, etc. Elle sera rapidement perçue comme l'un des facteurs contribuant au développement économique. Dans les années 50, les liens se font entre vulgarisation scientifique, innovation technique, avantage concurrentiel et indépendance économique nationale dont cette dernière devient une composante essentielle du discours politique. Ensuite, la science eut une utilité majeure dans la conduite de la 2^e guerre mondiale. Les journalistes ont également joué un grand rôle dans la diffusion des découvertes scientifiques. Puis avec le développement des communications, la science s'est

développée encore plus rapidement et elle continuera de le faire. Selon Schiele (1994, p.1), la culture scientifique et technologique est devenue, pour la société moderne et les individus, un moyen de relever le défi de la concurrence et de la compétitivité:

« Les connaissances scientifiques et techniques permettent à la personne appelée à vivre dans cette société en constant remodelage, de comprendre son environnement, de la maîtriser et de prendre part aux décisions qui l'affectent et engagent notre devenir collectif. »

Pour Schiele (1994), la culture scientifique vise l'insertion des individus dans une société sans cesse plus complexe et elle est une des conditions de la compétitivité, de la relance économique et du maintien de la prospérité de la nation. Elle vise également à connaître davantage la science, à maîtriser les faits scientifiques et à comprendre la démarche - connaître les méthodes et les raisonnements sur lesquelles elle repose. Schiele (1994) considère que la compréhension de la démarche scientifique passe par la maîtrise de certains concepts, et le développement de l'esprit critique. La culture scientifique rejoint le côté pratique en étant aussi une habileté car elle s'utilise au travail, à la maison et dans la vie de tous les jours.

En somme, le courant pratique favorise l'acquisition de connaissances dans un but clair, celui d'analyser et de comprendre la nature dans un contexte précis à travers l'acquisition de la démarche scientifique qui se veut un élément essentiel de cette pensée. Également, l'un des buts importants de ce courant est que l'humain se rende utile à sa communauté et qu'il acquière des connaissances, une méthode et des objectifs qui lui seront utiles concrètement dans la vie de tous les jours. Les tenants de ce courant soutiennent que la science va améliorer la condition humaine.

2.1.3 Le courant populaire

Finalement, la culture populaire demeure difficile à définir. Elle est soit critiquée ou encensée. Une chose est claire, elle atteint le peuple et l'immédiat. Jusqu'à un certain point, elle rejoint chacun des autres courants pratique et classique. Elle est reliée au courant

pratique parce qu'elle est vécue et parce qu'elle est étroitement liée à la vie quotidienne et aux différentes pratiques sociales (Rioux, 1982). Elle tombe également dans le courant classique par quelques-unes de ses oeuvres qui furent d'abord populaires avant de passer à l'histoire et donc à la culture classique (Reboul, 1974 et Ledrut, 1982).

Également, comme le courant pratique, le courant populaire est contestataire. Par exemple, certains vont questionner l'utilité de la présence des cours de Latin et de Grec dans la formation des élèves (Zakhartchouk, 1999). Conformément à Levasseur (1982, p.113): « les formes culturelles dominantes sont d'abord dénoncées à cause de leur caractère abstrait, éloigné des préoccupations quotidiennes, spontanées, existentielles des gens. » Pour Reboul (1974) et Pronovost (1982), ce courant voit dans la culture classique une forme de répression de la société bourgeoise. Ce courant voulait proposer autre chose. Ce n'est plus seulement aux gens bien nés à qui appartient la culture. La culture dont il s'agit aide à vivre. Elle est intégrée dans les moeurs quotidiennes. C'est une culture dans l'art de vivre qui touche le peuple dans son quotidien et dans ses loisirs (Pronovost, 1982). Il est d'ailleurs commun d'entendre: danse populaire, bal populaire ou musique populaire.

Pour définir le courant populaire, il faut prendre en considération la définition qu'en ont donnée les anthropologues du début du 20e siècle puisqu'ils furent les premiers à vraiment s'attarder sur ce concept et à étudier les peuples. Mead (1964, p.36) décrit la culture à travers l'homme, l'amélioration de son environnement et sa transmission de génération en génération:

« Culture may be seen as a process through which man creates his living environment and is able to improve it progressively by retaining and modifying advances made by previous generations, teaching the whole to subsequent generations, borrowing innovations made by other groups, and making innovations which are capable of perpetuation. When the word culture is used, it will be used in this general sense to describe the process of man's species wide culture building behavior. A culture –the culture of the Sioux, the Balinese, the Bushmen, or of fifteenth century Scotland– will be used to designate the historically unique learned behavior of a particular society. »

Une culture, nous dit Lévi-Strauss (1973, p.379), se développe différemment à l'intérieur d'une même race humaine:

« Il y a beaucoup plus de cultures humaines que de races humaines, puisque les unes se comptent par milliers et les autres par unités: deux cultures élaborées par des hommes appartenant à la même race peuvent différer autant, ou davantage, que deux cultures relevant de groupes racialement éloignés. »

La culture populaire appartient donc au peuple. La majorité des auteurs nous parlent d'une culture dominée par la classe dirigeante qui est justement en réaction à cette dominance. La culture du peuple a longtemps et souvent été méprisée par l'élite pour plusieurs raisons dont, entre autres, parce qu'elle est trop collée au présent sans amener plus loin ni pousser suffisamment à la réflexion (Dumont, 1982). Celui-ci considère d'ailleurs, que la culture populaire est un résidu de la culture savante.

Pour Pronovost (1982, p.16), la culture populaire se définit "dans ses rapports à d'autres types de culture par des acteurs porteurs d'enjeux, de revendications de valeurs et de modes de vie." Il rappelle (p.16) que le populaire a longtemps été défini comme ce qui est frustré, vulgaire. Il ajoute : « C'est une notion qui véhicule une dimension folkloriste, de patrimoine à conserver, de mentalités et de coutumes à préserver. » Pour Dumont (1982), elle est en constante évolution et s'adapte à chaque époque. Pour Kando (1982), elle se définit comme étant des activités culturelles et récréatives et de consommation. Finalement, pour Rioux (1982), elle est étroitement liée à la culture quotidienne.

Richard (2005, p.4), quant à elle, considère la culture populaire comme « un ensemble d'artefacts produits pour ou par des utilisateurs spécifiques qui s'accompagne de pratiques sociales ». Elle considère que l'esthétique de l'objet populaire se caractérise par l'immédiateté, l'effet de choc, l'inauthenticité de même que ses mélanges de codes. Elle engage le corps, procure du plaisir et capte les sens. Elle permet non seulement de vivre une expérience esthétique commune avec des pairs, de se fusionner pour rejoindre la pensée de l'autre à travers l'artéfact partagé, l'histoire racontée et l'engagement dans une pratique culturelle, mais aussi de s'identifier à un groupe social, d'exprimer et de partager des valeurs

communes. En revanche, comme l'ont exprimé plusieurs auteurs, elle peut également entraîner une soumission au pouvoir dominant, à des valeurs qui incitent d'abord à la consommation ou à la conformité à un style de vie.

Certains auteurs établissent une distinction entre la culture populaire et la culture de masse qui elle, est axée sur la consommation et le divertissement (Dumont, Muchembled et Kando, 1982). La culture de masse pour Muchembled (1982) serait issue de la société dirigeante qui a pour visée de dominer le peuple par la consommation. L'élite marchande, et non intellectuelle, vend la culture de masse au peuple qui s'y s'exprime et qui se retrouve à travers cette culture qu'il consomme.

En résumé, la culture populaire provient du peuple, elle est liée à la vie quotidienne et aux individus. Dans l'histoire, la culture populaire a été non seulement dominée par les élites intellectuelles et économiques, mais aussi par l'élite religieuse. Elle doit en outre beaucoup à la tradition tout en étant originale et créatrice puisque différente à travers les groupes culturels.

En conclusion, il demeure difficile de définir le courant populaire. Ce courant a toujours existé. Il s'est adapté et transformé à travers les époques et les différentes sociétés. Il s'entremêle aux autres courants. Essentiellement, les anthropologues définissent la culture populaire à travers l'homme, la création de son environnement et sa transmission de génération en génération. Elle est issue d'une culture dominée par un groupe dirigeant, elle est en réaction à ce groupe tout en étant porteur de revendications et de valeurs tout en étant axée sur le quotidien. La culture de masse axée sur la consommation et le divertissement rejoint le monde populaire puisqu'il la consomme. Finalement, plusieurs auteurs critiquent ce courant parce qu'il devient dominant et parce qu'en étant dirigé sur le quotidien. Il paraît avoir une faible distanciation et moins porter sur la réflexion que le courant classique par exemple. En étant orienté sur le présent, la culture populaire ne semble pas encourager à améliorer le sort de la société puisqu'elle ne tend pas à mettre l'accent sur la réflexion ni sur l'amélioration de qui que ce soit ou de quoi que ce soit. Elle demeure toutefois originale et créatrice.

Quelques questions laissées en suspend

Pour Finkelkraut (1987, p.157), le courant culturel populaire est actuel et prédomine sur les autres. Il vise le divertissement et l'éclatement. Les articles de journaux deviennent l'équivalent des livres anciens. Selon lui, c'est consommer, tester, savourer et jeter après usage:

« Nous vivons à l'heure des feelings, il n'y a plus ni vérité ni mensonges, ni stéréotypes ni invention, ni beauté ni laideur, mais une palette infinie de plaisirs, différents et égaux (...) La pensée a toujours coexisté avec la vie de l'esprit, mais c'est la première fois qu'elle jouit du même statut. La frontière entre culture et divertissement s'est estompée. »

Plusieurs auteurs critiquent l'arrivée de ce courant dans les salles de classe. Selon Balthazar (1989), dans ce courant culturel, les gens veulent s'éduquer sans effort car la mode est à la facilité et au confort alors que depuis des siècles, l'humain croyait que le travail était à la base de l'instruction et de l'éducation. Aussi, selon Balthazar (1989, p.81), il existe au Québec un mépris des valeurs intellectuelles qui encourage le pragmatisme qui a engendré l'utilitarisme:

« On encourage très tôt, dès l'élémentaire, à faire des recherches, méprisant de vieilles techniques axées sur la mémorisation. On veut amener l'enfant à découvrir par lui-même. Les enfants s'occupent à recoller des pages entières d'ouvrages choisies, ou à les photocopier ou à les copier tout simplement. »

À preuve également, les chansons de Pierre Lapointe qui sont boudées par les grandes stations radiophoniques parce que jugées trop intellectuelles (St-Pierre, 2005). Selon Balthazar (1989), la télévision a remplacé, par sa facilité, l'expérience de la lecture.

Cependant, il croit que le fait de voir une image demeure une expérience concrète dont le contenu intellectuel est minime et dont la potentialité de reproduction est nulle comparativement à la lecture qui est beaucoup plus féconde car elle ouvre la porte à la possibilité de reproduction, de la communication et du développement de la pensée. De Koninck (2000) ajoute qu'une société de spectacle devient infantile parce que nous nous

habituons à un monde idéal en ignorant le travail. Il croit que l'image emprisonne le rêve, elle l'anéantit. Au contraire, l'imaginaire construit le sens. Finalement, ce courant, en désirant masquer les inégalités entre les groupes, oublie la réalité suivante: « Les hommes ne sont ni égaux en taille, ni en force, ni en beauté, ni en santé, ni en fibre morale et ils ne le sont pas davantage en intelligence » (Étienne Gilson dans Balthazar, 1989, p.96).

En dernier lieu, Zakhartchouk (1999) cite plusieurs enseignants qui faisaient l'éloge de l'utilisation dans leurs salles de classe, de la musique des ados, de l'étude des chansons ou de documents tirés de magazines. Ces enseignants confessaient que les élèves appréciaient vraiment cette forme d'enseignement. Cependant, Boris Cyrulnik (dans Zakhartchouk, 1999) rappelle que la culture qui détruit l'angoisse et qui offre des distractions incessantes pour lutter contre l'ennui, qui connaît une succession de bien être immédiats, rend l'individu satisfait dans un état dépourvu de sens car il n'éprouve qu'une succession de présents.

Somme toute, le courant culturel populaire réagissait contre le courant classique. Par ce courant, certains auteurs constatent que la culture a reculé, d'autres y voient un intérêt marqué pour les loisirs. Plusieurs y voient un manque de réflexion. D'autres ajoutent que dorénavant une place doit être laissée à la culture des jeunes et que la culture classique, grâce à son importance, doit être vue à travers la culture des adolescents. Finalement, quelques-uns y voient une dimension pratique à l'effet que grâce à la réalité que ce courant exprime, certaines personnes peuvent s'y retrouver.

2.1.4 Résumé-synthèse

Tout compte fait, les différents courants culturels sont reliés entre eux. Le premier courant classique a permis le développement de la pensée par la dialectique puis par l'étude des textes et des langues anciennes. Il était alors question d'étudier la pensée de l'homme à travers ses oeuvres et sa langue. Puis la culture scientifique a pris de plus en plus de place. Elle contestait la culture classique parce que celle-ci n'était pas assez proche de la réalité, du tangible. Les sciences avaient pour objectif de prouver, de démontrer la véracité des faits par une méthodologie efficace. Le courant populaire, contestataire lui aussi, en avait assez de la

culture répressive de ses aînés et voulait, semble-t-il, divertir davantage. Durkheim voyait l'âge d'or du courant classique avec la pensée de Descartes tandis que Schiele y découvre le début du courant pratique. Le courant classique se définit par la philosophie, l'idéal et l'humain et le courant pratique se distingue principalement par la science, la technologie et le concret. Un changement paradigmatique s'est effectué se caractérisant par la montée de la science et de la technique, ce qui réfère à ce courant une utilité concrète parce qu'il met au centre de sa recherche, et en tentant de l'expliquer, la nature, c'est-à-dire le contexte dans lequel se retrouve l'homme. Finalement, le courant populaire, tout aussi contestataire que le courant pratique envers la culture dominante, fait davantage référence au plaisir et aux loisirs. Ce courant possède aussi sa dimension pratique parce qu'il expose une forme d'existence où certains se retrouvent.

Afin de mieux mettre en perspective ces courants, nous avons résumé les données recueillies dans un tableau qui permet de visualiser rapidement les différentes idées retrouvées dans ce chapitre.

Tableau 2.1 Les grands courants culturels

2.1.1 Le courant classique	2.1.2 Le courant pratique	2.1.3 Le courant populaire
La dialectique : art de juger - de raisonner pour former sa pensée (Durkheim, 1990).	La pensée scientifique et technologique (Boulad-Ayoub et Blanchard, 2001).	L'anthropologie : la culture se décrit à travers l'homme, l'amélioration de son environnement et à sa transmission de génération en génération (Mead, 1964).
La lecture des grandes œuvres (Durkheim, 1990 ; Balthazar, 1989).	Mettre en rapport avec la réalité et non plus l'abstrait de la pensée technologique (Boulad-Ayoub et Blanchard, 2001).	Il rejoint le peuple et l'immédiat (Pronovost, 1982).
Analyser la pensée de l'homme et de son existence (Reboul, 1974 ; Durkheim, 1990).	L'éducation doit servir la société (Reboul, 1974 ; Durkheim, 1990).	Culture dans l'art de vivre qui touche le peuple dans son quotidien et dans ses loisirs (Rioux 1993 et Richard, 2005).
La beauté et la curiosité littéraire (Boulad-Ayoub et Blanchard, 2001).	Accumulation de connaissances liées à une démarche scientifique et à la compréhension de la nature de la science (Durant, 1993 et Godin, 1993).	Danse populaire – bal populaire – musique populaire
L'Étude des langues anciennes (Boulad-Ayoub et Blanchard, 2001).	Ce courant est perçu comme l'un des facteurs contribuant au développement économique (Schiele, 1994).	Consommer – tester – savourer et jeter après usage (Finkelkraut, 1987).
Apprendre par cœur : étude fastidieuse – évoquer ce qui est appris (Skinner, 1976).		Mépris des valeurs intellectuelles (Balthazar, 1989).
La religion (Boulad-Ayoub et Blanchard, 2001) Expliquer notre rapport un monde – questionnement sur l'origine de l'homme.		Société de spectacle devient infantile parce que nous nous habituons à un monde idéal en ignorant le travail (De Koninck, 2000).

Nous constatons donc que la culture est présente dans différents courants à travers l'histoire de l'humanité, elle l'est tout autant dans le monde scolaire. C'est pourquoi, si nous voulons bien comprendre la part des enseignants dans leur pratique, il faut faire un détour par les diverses conceptions qu'il peut y avoir de la culture à la fois sous l'angle historique et de son actualisation. C'est un exercice essentiel pour comprendre où en est la culture dans le système éducatif. Quel que soit le pays, la culture joue un rôle déterminant dans le système éducatif. Nous nous pencherons donc sur l'état des lieux du système québécois. Nous verrons ainsi la part de la culture dans ce système ainsi que la part de la culture dans la formation des enseignants.

2.2 La culture dans le système éducatif

Deuxième constat, au début du 20^e siècle, Durkheim proposait que le système éducatif français repose sur une triple culture: la culture par les langues, la culture scientifique et la culture historique. Aujourd'hui, en ce 21^e siècle, la plupart des systèmes éducatifs tentent de mettre l'accent sur la dimension culturelle en ce qui a trait aux programmes, entre autres. Mais la question qui se pose, cependant, est de savoir de quelle culture il s'agit? En effet, à travers la formation des maîtres (MEQ, 2001) et le nouveau programme du secondaire (MEQ, 2005), le gouvernement s'attend à former des élèves et des maîtres cultivés, mais il ne spécifie pas à quel genre de culture il s'attend ni comment il entend rehausser le niveau culturel.

2.2.1a Les origines de la réforme du système québécois

D'abord, la réforme tient ses origines, entre autres, d'un désir d'élever le niveau de culture des élèves et des maîtres québécois. En effet, nous constatons que dès 1984, le Conseil Supérieur de l'Éducation (cité par Legendre, 1993, p.286) prône un haut niveau de culture dans le cadre de la formation des maîtres:

« (...) ce haut niveau de culture doit reposer d'abord sur un savoir suffisamment riche. Mais cette culture doit s'accompagner d'une capacité de réflexion personnelle articulée sur l'habileté à établir des rapports entre les

réalités, à analyser ces réalités, à affiner ses perceptions, à pouvoir accéder à des principes et à les utiliser concrètement (...). »

Puisqu'il est question de réalités à analyser et d'habiletés à utiliser concrètement, nous pouvons rapprocher cette pensée au courant pratique qui met l'emphasis sur le manifeste, le réel.

Ensuite eurent lieu les États Généraux sur l'Éducation qui se sont tenus entre 1995 et 1996. Nous apprenons dans l'exposé de la situation (MEQ, avril 1996) que les participants à cette commission demandaient l'acquisition d'une riche culture littéraire de la part des élèves et qu'il fallait donner une place importante aux auteurs québécois. Ils désiraient une amélioration de la culture générale des Québécois en ajoutant essentiellement des cours d'histoire et un meilleur contact entre l'école et le milieu artistique.

Par la suite, le document final émanant des États Généraux rapporte le désir de restructurer les curriculums du primaire et du secondaire afin de rehausser le niveau culturel (MEQ, 1996, p.19):

« (...) il ne s'agit pas de prôner le retour à des apprentissages de base qui se réduiraient à savoir lire, écrire et compter. Il s'agit plutôt de mettre les élèves en contact avec la diversité du patrimoine constitué dans les divers domaines de la culture avec les productions humaines les plus significatives (...). »

L'intention de rehausser le niveau culturel semble être un élément important de la Réforme entreprise par le Ministère de l'Éducation sans dire, pourtant, pourquoi il doit en être ainsi. Ce niveau était-il trop bas? Le MEQ ne le dit pas. Également, nous pourrions constater, dans la suite de notre exposé, que le concept de culture n'est pas défini clairement autant dans l'enseignement aux élèves des écoles primaire et secondaire que dans la formation des maîtres.

2.2.1b Construction et compétences sans la transmission culturelle

Dans le programme (MEQ 2005, p.5 à 7), nous constatons que l'élève, et non le savoir, est au centre de l'apprentissage. Pour le MEQ, celui-ci doit « construire sa propre vision du monde », « construire sa propre identité » et « développer son pouvoir d'action » afin de contribuer à la société. Il doit construire sa propre vision du monde grâce à la culture acquise à l'école, construire sa propre identité en testant ses limites en faisant des choix et en apprenant à les justifier. Finalement, il doit développer son pouvoir d'action, ou être capable de résoudre des problèmes complexes à partir d'une construction cohérente de leur monde et de leur personne. Pour le MEQ (2005), le but de développer son pouvoir d'action est lié au concept des compétences. Les compétences se définissent comme la capacité d'agir efficacement en utilisant proprement toutes les ressources disponibles. Une capacité d'agir qui se définit par un savoir-faire comme le soulignent Lenoir (2004), Boutin (2004) et plusieurs autres auteurs. Lasnier (2000, p.35) affirme que:

« L'exercice d'une compétence nécessite la mobilisation d'un agencement stratégique de capacités. Elle nécessite aussi des choix de la part de l'apprenant, et ce, en référence à des connaissances conditionnelles et à la sollicitation de stratégies d'apprentissage. »

Pour Boutin et Julien (2000, p.67), l'approche par compétences (APC) s'appuie sur des comportements observables. Ils ajoutent: « Nous sommes dans la logique de la preuve et pas dans celle de la découverte qui constitue pourtant l'une des caractéristiques essentielles de la pédagogie nouvelle. »

Ainsi, nous notons, dans ce cas-ci, qu'il est plutôt question de faire construire et non de transmettre ou de faire apprendre. Dans ce programme-ci, il n'est plus question de transmission, l'élève doit être en mesure de construire son propre savoir afin de l'utiliser à bon escient dans la société. L'élève doit viser à acquérir plusieurs savoir-faire qui, encore une fois, vont dans le sens du courant pratique. Boutin (2000) remarque par ailleurs que si l'approche constructiviste était respectée, quand le sujet construit ses connaissances à partir

de ses connaissances antérieures, les élèves partiraient de leurs propres problèmes et non de situations prédéterminées à l'avance par l'enseignant.

Dans le même ordre d'idées, afin de mieux saisir l'objet de la recherche, il nous paraît utile de revenir à la mission que le MEQ assigne à l'école. Si nous voulons comprendre les représentations de la culture, il faut voir ce que le Ministère en pense, ce qu'il s'attend de l'école.

2.2.2 La mission de l'école

Selon le MEQ (2005), la mission de l'école repose sur trois aspects: "Instruire dans un monde d'avenir; socialiser dans un monde pluraliste et qualifier dans un monde de changement." Pour instruire le MEQ (2005, p.5) spécifie que l'école doit soutenir:

Instruire

« (...) l'acquisition par les élèves d'une sélection de savoirs jugés aujourd'hui essentiels, mais aussi qu'elle les aide à développer leur aptitude à accéder à d'autres données lorsque le besoin se fait sentir. »

L'élève doit donc être en mesure de construire son savoir par lui-même.

Ensuite pour socialiser, le MEQ (2005, p.5) nous dit:

Socialiser

« L'école est appelée à jouer un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et à l'émergence chez les jeunes d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. »

Nous pouvons comprendre que l'élève puisse être en mesure de vivre dans sa société. Le but est de chercher à améliorer le sort de la société.

Finalement, pour qualifier, le MEQ (2005, p.5) affirme que:

Qualifier

« L'école québécoise est (...) mise en demeure d'assurer à tous la possibilité d'acquérir les moyens nécessaires pour mieux prendre leur place au travail, dans leur famille et dans la vie collective. »

Le but semble de qualifier afin de préparer l'élève à la société de demain.

Plusieurs auteurs se sont penchés sur ce que devrait être la mission de l'école. Pour Turenne (2005), il ne s'agit plus de seulement apprendre à lire, à écrire et à compter. Skinner (1976, p.22) croyait que « la tâche de l'école était de doter l'enfant d'une multitude de réponses et de comportements bien définis (...) et de placer ces comportements sous contrôle d'une vaste gamme de stimuli. » Cette définition rejoint celle des behavioristes qui croyaient davantage à la méthode stimuli-réponses dans l'apprentissage. Quant à Hannah Arendt (1972, p.247), qui s'est penchée sur la crise de la culture dans notre société et dans nos écoles, elle croit que:

« le rôle de l'école est d'apprendre aux enfants ce qu'est le monde, et non pas de leur inculquer l'art de vivre. Étant donné que le monde est vieux, le fait d'apprendre est inévitablement tourné vers le passé. L'éducation ne vise plus désormais à introduire le jeune dans le monde comme un tout, mais plutôt dans un secteur limité particulier. »

Selon elle, nous pouvons facilement enseigner sans éduquer. Elle critiquait la montée du fonctionnalisme, le côté pratique de l'éducation. Cette pensée rejoint celle de Boutin (2001) et de Ferry (2003) qui voient un changement des objectifs l'éducation vers des visées se rapprochant d'une société mercantile puisque le programme omet de se soucier davantage de l'apprentissage de l'esprit critique. Plus récemment, Morin (1999, p.90), nous apprend que:

« L'enseignement secondaire serait le lieu de l'apprentissage de ce que doit être la vraie culture, celle qui établit le dialogue entre culture des humanités et culture scientifique, non seulement en portant une réflexion sur les acquis et le devenir des sciences, mais aussi en considérant la littérature comme école et expérience de vie. »

Pour lui, l'éducation doit contribuer à l'auto-formation de la personne et à apprendre à devenir citoyen. Selon lui, la première finalité de l'enseignement a été formulée par Montaigne, un des grands humanistes du 16^e siècle, quand celui-ci affirmait qu'il fallait préférer une tête bien faite à une tête bien pleine. Une tête bien faite est une tête apte à organiser les connaissances et par là éviter leur accumulation stérile. Ce qui rejoint les caractéristiques du courant classique.

Bref, à la lecture de certains documents ministériels, la mission de l'école s'est modifiée à travers le temps suivant les courants de pensée de chaque époque. Ce qui est reproché à la réforme, c'est son manque de clarté quant aux savoirs à acquérir. Il semble exister un désir de prendre le meilleur de chaque école de pensée sans dire comment y parvenir. Le savoir demeure un concept vaste comme celui de la culture et probablement même, celui de la pédagogie.

2.2.3 Le Programme et la culture

Comme nous nous penchons sur les représentations de la culture des enseignants en FLS, il nous semble utile de nous interroger sur les positions ministérielles concernant ce champ culturel. Il nous paraît difficile de traiter de la culture chez les enseignants sans faire un tour d'horizon des diverses conceptions de la culture dans le Programme.

2.2.3a La culture dans le programme de français langue seconde

Dans le programme de français langue seconde (MEQ, 2005, p.133), l'élève doit être capable de saisir la culture de l'écrit et les cours de FLS doivent permettre à l'élève de se familiariser avec une autre culture. Il ajoute qu'en FLS, le programme doit viser surtout une connaissance fonctionnelle de la langue, c'est-à-dire la capacité d'interagir en français. L'objectif est très clair, c'est la communication ce qui nous renvoie au courant pratique qui vise à répondre à un besoin de la société, la recherche de l'utilité, malgré que la langue soit un véhicule de la culture.

Cette conception de l'enseignement se rapproche des écrits de Nieto (2002) qui, dans ses ouvrages, encourage un enseignement de type planétaire qui tente d'embrasser une majorité de cultures. Selon elle, il faut ouvrir le curriculum à d'autres cultures qu'occidentales. Il faut vouloir faire face à de nouvelles expériences.

Elle rejette l'ethnocentrisme qui se retrouve dans l'éducation occidentale qui voit souvent uniquement les grands classiques et auteurs occidentaux. Pour elle, l'éducation doit devenir multiculturelle en affirmant le pluralisme sous toutes ses formes. Ce mouvement a amorcé, selon elle (2003), un certain idéal de changement en éducation, dont celui de promouvoir le mouvement des droits civils et d'égalité entre les personnes. En effet, pour Nieto (2000), la culture en langue seconde doit être vue comme une affirmation de soi en tant qu'être différent.

Pour plusieurs chercheurs, une langue est avant tout un moyen de communication, mais pour d'autres comme Noam Chomsky (dans Germain, 1993), elle est avant tout, un moyen d'expression de la pensée. Pour Germain (1993), il existe cinq grandes conceptions de la langue. Il y a d'abord le type formel qui est axé sur la structure linguistique. Ensuite, il y a le type pragmatique qui permet l'emploi de la langue dans diverses situations, qui est donc orienté sur la communication. De plus, il existe le type sémantique qui est dirigé sur le contenu et sa signification ainsi que le type expressif qui est porté sur les émotions et les sentiments. Finalement, il y a le type interactionniste qui est dirigé sur le communautaire et la transmission des messages.

Pour Germain (1993), l'objectif fondamental de toutes les méthodes est la communication. Selon lui, malgré l'importance accordée aux quatre habiletés de base, la tendance est de favoriser l'oral et la communication et donc pas la réflexion. Pour Germain (1993), tous les courants (types) conçoivent la culture comme ce qui se réalise dans le comportement quotidien des natifs de langue seconde. Comme nous l'avons vu, ce qui est fait au quotidien se rapproche de la culture populaire. De plus, d'après lui, les recherches sur l'apprentissage

des langues devraient se concentrer sur la réalité de la classe de langue seconde en vue de faciliter son apprentissage et donc d'y voir une dimension pratique et utile à la recherche.

Finalement, le MEQ (2005) fait aussi référence à la culture dans le contenu de formation des élèves. Les repères culturels constituent un des éléments de ce contenu. Ceux-ci sont définis comme des manifestations de la culture francophone d'ici et d'ailleurs dans la vie quotidienne de l'élève. Ils sont issus de sa culture immédiate ou générale. La culture immédiate est considérée comme son milieu, les jeux numérisés, les vêtements en vogue ou les loisirs populaires. La culture générale, elle, donne accès à l'héritage culturel d'hier et d'aujourd'hui, que nous pouvons retrouver ici et à travers le monde (MEQ, 2005, p.178). Pour le MEQ, Il semble y avoir une scission entre culture générale et la culture tout court alors que les deux sont imbriquées. La culture générale n'est pas séparée des autres, au contraire, elle en est le point de repère. Comme le souligne Arendt (1972), elle varie selon les générations et elle est marquée par la formation et la transmission que nous en avons reçues.

Selon le programme du MEQ (2005), le contenu des cours de FLS peut autant exploiter les variétés du français, son histoire, ses modes de vie, ses représentations artistiques que ses modes de communication. Dans ce cas-ci, nous notons trois façons d'exprimer la culture: d'une part il est question de la culture pratique qui est axée sur la communication; d'autre part de la culture populaire qui fait appel aux jeux vidéos et à la mode et finalement de la culture classique qui se définit essentiellement par la réflexion et par l'histoire.

2.2.3b La réforme pour les maîtres en formation

Non seulement la présente recherche est liée au FLS, mais également aux futurs maîtres, leur formation est donc mise en cause. Or, dans son guide sur la formation des enseignants (MEQ, 2001), le MEQ définit les douze compétences attendues à la formation des maîtres. Le MEQ (2001-p.137) définit sa première compétence comme étant culturelle. Il la décrit comme suit:

Compétence no1

« Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions. »

Il donne cinq composantes liées à cette compétence, soit:

Composantes

« -Situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats, méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves.

-Prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée

-Établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle des élèves.

-Transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun.

-Porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social. »

Également, en fonction de cette première compétence, le MEQ s'attend à ce que le futur maître soit en mesure au terme de la formation initiale:

Niveau de maîtrise attendu

« -de comprendre les différents savoirs à enseigner;

-de manifester une compréhension critique de son cheminement culturel et d'en apprécier les potentialités et les limites;

-de manifester une compréhension critique des savoirs à enseigner de telle sorte qu'il puisse favoriser la création de liens significatifs chez l'élève;

-de construire des liens, dans les activités d'apprentissage proposées, avec la culture des élèves. »

Nous constatons l'usage du mot "comprendre" qui est au niveau le moins élevé de la taxonomie de Bloom en ce qui a trait à l'utilisation du savoir dans la formulation de ces

composantes (Legendre, 1993 et 1995). Toujours selon le MEQ (2001-p.40): « il faudrait en arriver au point où nous sentons qu'il existe, dans la formation des maîtres, (...) une formation culturelle qui le différencierait du citoyen ordinaire, mais aussi des autres professions. » Pour le MEQ (2001-p.40):

« former un enseignant (...) cultivé, c'est lui faire acquérir (...): les langues, la science et la technologie, les arts, l'univers social et le développement personnel ainsi que les savoirs pédagogiques ou didactiques (...) ou la gestion de classe. »

Plusieurs chercheurs de l'Université Laval, Bidjung, Gauthier, Mellouki et Desbiens (2005), ont réalisé une enquête sur les finissants en enseignement. Ils les ont questionnés, eux et leurs enseignants-associés, sur les compétences des finissants. Le questionnaire a permis de réunir les données qui renvoient au sentiment de compétence des stagiaires finissants et à la perception des enseignants associés de la compétence des futurs enseignants.

Entre autres, ils les ont questionnés sur cette première compétence culturelle et disciplinaire. Pour les répondants, 90% d'entre eux croient que les stagiaires-finissants atteignent un niveau de maîtrise très satisfaisant de cette compétence. Les auteurs nous disent à ce sujet (p.126):

« Bien que les énoncés des compétences soient un peu plus familiers, il n'en demeure pas moins que l'énoncé de la compétence #1, semble être moins accessible aux usagers. Ce qui pourrait créer de prime abord, un certain choc pour plusieurs utilisateurs. Malgré cela, comment se fait-il que les répondants perçoivent, majoritairement, que les stagiaires-finissants la maîtrisent très bien? La question reste ouverte. »

Selon ces auteurs, les répondants à cette recherche n'ont pas compris ce que voulait dire la compétence n°1 parce qu'elle n'est pas explicitée d'où la confusion dans leur réponse et de dire des enseignants-stagiaires qu'il maîtrise la culture. L'énoncé ne dit pas de quelle culture il est question.

Ceci vient confirmer qu'il serait intéressant de questionner les répondants sur leur représentation de la culture et que ce concept, s'il n'est pas clairement défini, peut engendrer une définition très large et ainsi créer une confusion.

Boutin (2003, p.10), dans son ouvrage sur la formation des enseignants en question, souligne que « les programmes qui s'appuient sur les compétences finissent par donner l'impression qu'une formation à tendance comportementaliste et techniciste est la seule valable pour répondre aux exigences de la société. » C'est pourquoi, selon lui, que les programmes des enseignants posent un problème. Ils se caractérisent le plus souvent par un mélange entre un certain socio-constructivisme et une approche par compétences: « Les deux concepts sont difficilement conciliables: le premier met l'accent sur la construction des connaissances, le second sur la modélisation des comportements en vue de l'instauration des compétences attendues. » L'aspect technique prend ainsi le pas sur le savoir et la culture. Selon lui, la formation des enseignants doit établir un juste équilibre entre savoirs fondamentaux et savoirs professionnels.

En résumé, nous nous rendons compte que la notion de culture apparaît souvent dans les écrits ministériels, en revanche, nous trouvons difficilement une définition exacte de ce concept. Il est aussi très présent, sans être également clairement défini, dans le Programme d'Éducation du Québec en français langue seconde (MEQ, 2005). Les auteurs d'une étude sur les compétences des finissants en enseignement se sont eux aussi questionnés sur la perception de la culture chez les répondants sans obtenir de réponses satisfaisantes à leur question.

2.2.3c Les différentes approches de la formation des maîtres

Aussi, nous pouvons facilement faire des liens entre le courant culturel pratique et les différentes approches dans la formation des maîtres. À la lecture de cette section, nous pouvons constater les différentes conceptions de la culture véhiculées par chaque modèle. Effectivement, Ferry (2003) nomme quatre approches liées à la formation des maîtres: ce sont les approches fonctionnaliste, scientifique, technologique et situationnelle. Selon lui, l'approche fonctionnaliste (Ferry, 2003, p.66 à 68) se construit déductivement à partir d'une analyse des fonctions de l'école dans la société. Elle s'explique et se justifie en rapport avec ce que la société attend de l'école, donc de ses enseignants. Bref, la société veut

l'optimisation du rendement de l'école. Alors que l'approche scientifique (Ferry, 2003, p.69 à 72), repose sur les savoirs de l'école, c'est-à-dire sur: un ensemble de connaissances acquises sur le fait éducatif; une démarche méthodologique et épistémologique; et des référents théoriques auxquels correspondent autant de modes d'analyse. Tandis que l'approche technologique (Ferry, 2003, p.72 à 77) part d'une conception instrumentale qui vise à moderniser les conditions d'apprentissage et à en accroître le rendement. Tout en étant un outil d'analyse à plusieurs fins, elle intègre l'audiovisuel à sa démarche. Finalement l'approche situationnelle (Ferry, 2003, p.77 à 83) est fondée sur la relation du sujet aux situations éducatives dans laquelle il est engagé. Cette approche inclut l'expérience des stages. Elle veut aussi interroger sur la formation et permettre de réfléchir sur les méthodes employées pour faire apprendre.

D'une part, ces approches sont liées au courant culturel pratique pour plusieurs raisons puisqu'entre autres, l'approche fonctionnaliste désire former des citoyens afin qu'ils soient utiles aux besoins de la société. Ensuite, les approches scientifique et technique font partie de ce même courant qui a pour objet l'analyse et la compréhension des choses et non des pensées, comme le voulait le courant classique. Finalement, l'approche situationnelle est basée sur l'expérience, donc elle a une fonction réaliste voulant que l'apprenant soit utile à sa société en s'exerçant pour elle. D'autre part, pour Boutin (2001, p.195) la formation des futurs maîtres se retrouve aux prises avec au moins deux grands phénomènes, celui du monde économique qui tend à imposer ses vues à l'école et celui de la technicité qui veut répondre à tous les problèmes de l'éducation.

Il existe donc un paradoxe entre les différentes approches de la formation des maîtres axée sur le pratique et le contenu de FLS qui cherche à exploiter la culture du français par les trois courants culturels.

Boutin (2004), quant à lui, fait état des visées de la réforme, de développer des compétences pour une société de rendement et de performance. Cette réforme se fonde sur des principes issus du monde de l'industrie. Selon lui, cette réforme et l'approche par compétences (APC), malgré les nombreuses citations dans le programme, donnent peu de place à la culture et

mettent au contraire l'emphasis sur l'efficacité qui est calquée sur le modèle industriel qui vise l'efficacité et la rentabilité. L'APC place l'élève au centre de l'apprentissage. L'enseignant devient un facilitateur. Il évitera d'enseigner pour inciter les apprenants à construire leurs connaissances. Il existe bel et bien une tendance mondiale vers les compétences, suivis, cependant, de grandes critiques qui l'accompagnent. À l'instar de Boutin (2004), d'autres auteurs ont émis des réticences face à l'approche par compétences. Michéa (1999), par exemple, dénonce l'enseignement de l'ignorance à travers les réformes modernes. Ravitch (2000, p.442), quant à elle, souligne l'erreur de plusieurs enseignants à trop vouloir favoriser le constructivisme :

« As enthusiasm for constructivism grew, however, some enthusiasts went to an extreme, proclaiming that children should construct essentially all their knowledge. Wiser heads understood that students could not invent the world anew, rediscover basic principles of math and science, or « construct knowledge » without prior knowledge and good instruction. »

Finkelkraut (1987), lui, imagine un monde scolaire d'où la culture aurait disparu et qui resterait tout à fait efficace dans une optique technocratique d'adaptation des individus de la société. Pour plusieurs chercheurs, la pratique et le réalisme semblent être au coeur de la formation des maîtres. Malgré tout, Boutin (2001, p.193) précise que les futurs enseignants: « ont besoin qu'on leur fournisse l'occasion d'accéder à des connaissances de base qui leur permettent de poser un regard critique et éclairé sur la réalité à laquelle ils sont confrontés. »

Cette partie nous amène au troisième constat qui est celui du rôle de l'enseignant en ce qui a trait à l'accessibilité de cette culture. Rappelons que le premier constat affirmait l'existence de trois courants culturels dans notre société, le deuxième étant que la culture se retrouve dans les programmes. Alors, puisqu'encore une fois, nous voulons recueillir les représentations des sujets concernant la culture, nous considérons essentiel de voir ce rôle puisque la lecture de plusieurs recherches à ce sujet, nous a permis de constater que les rôles diffèrent selon les auteurs et selon les époques. La culture est un élément-clé de cette recherche autant que son partage, de sa transmission. Nous sommes dans le milieu éducatif, donc ces aspects demeurent essentiels à la compréhension de ce travail. Leur représentation en ce qui a trait à leur rôle demeure le coeur de cette recherche parce que c'est à partir de là

que nous serons en mesure de dégager des pistes à la fin de ce travail. Le milieu éducatif est l'endroit où la culture est transmise, leur représentation quant à leur rôle nous éclairera sur leur représentation même de la culture.

2.3 Rôle de l'enseignant en ce qui a trait à l'accessibilité de la culture

Troisième constat, selon les auteurs consultés, il existe plusieurs façons d'avoir accès à la culture. Certains croient d'abord à une transmission de génération en génération comme Bruner (1970). D'autres préfèrent davantage une manière constructiviste et par compétences, comme le souhaite le MEQ (2001 et 2005). Et d'autres encore préconisent la non-intervention comme le soulignait Illich (1971 et 1973) et sa pensée sur la non-école. Celui-ci considérerait l'école sous l'emprise de la société et il préférerait une éducation totalement indépendante et autonome.

Le MEQ (2001) stipule que la culture première n'est plus homogène et que les populations scolaires ne partagent plus le même héritage, il n'existe donc plus un savoir unitaire. Ainsi, les disciplines se sont multipliées et la quantité de savoirs a explosé. Selon le MEQ (2001), il n'y a pas de consensus sur une culture normative à adopter; la culture humaniste n'est plus dominante et la culture populaire est constamment critiquée. Tout cela, conformément au MEQ (2001), a un impact sur le rôle du maître comme « agent de transmission culturelle ». Conséquemment, parce qu'il n'y a plus d'unanimité autour du savoir à transmettre, le maître, de « reflet de la culture », devient un passeur culturel. Un passeur qui « aide à construire du sens. » Nous notons qu'il propose que le maître devienne un passeur culturel sans dire de quoi spécifiquement. Il ne dit pas non plus comment celui-ci peut devenir un maître héritier, critique et interprète. Il ne dit pas quel savoir celui-ci doit « passer ».

2.3.1 L'enseignant passeur culturel

D'après le MEQ (2001, p.37), l'enseignant détient de la société le mandat d'instruire, d'éduquer et de former des êtres cultivés. Il nous dit que l'enseignant est porteur de culture. Il cherche à amener l'élève de sa propre culture vers une culture seconde. Pour lui,

l'enseignant devient un passeur culturel, il est celui qui guide de manière critique et aide l'élève à s'orienter dans le monde. Il est passeur d'une culture définie comme « raison sensible » qui nous fait entrer en relation avec le monde, soi-même et autrui. Finalement, d'après le MEQ (2001, p.41), la formation doit faire place à une manifestation d'une sensibilité à son propre rôle, à l'égard de la population et à son travail.

Pour Zakhartchouk (1999, p.19 et cité dans le MEQ, 2001), le passeur est un vieux mot qui, dès le Moyen Âge, référait à celui qui faisait franchir un obstacle. En mythologie, il embarquait le voyageur vers des rives inconnues. Toujours selon lui, l'enseignant est un passeur d'une culture qu'il connaît et qui vaut la peine d'être transmise. La culture est un héritage et nécessite une construction personnelle. Finalement, d'après Zakhartchouk (1999), le passeur culturel est celui qui peut faire des liens entre les oeuvres du passé avec l'expérience présente des élèves, par les thèmes à l'intérieur des films qu'ils visionnent, la musique qu'ils écoutent, etc: « Le passeur fait revivre les oeuvres du passé à travers le présent » (Zakhartchouk, 1999, p.83, MEQ, 2001, p.38). Pour le MEQ donc, le passeur culturel peut faire des liens avec les oeuvres du passé et du présent.

2.3.2 L'enseignant-expert

Lenoir (2004), quant à lui, parle de l'enseignant-expert qui se définit par ses compétences. Il ne se définit pas par son savoir, mais par un savoir-faire, un savoir-agir. Cependant, nous dit Lenoir, nous ne savons pas comment se développe l'expertise sinon par l'expérience, mais l'auteur ne peut définir les types d'expériences qui favorisent le développement de l'expertise de l'enseignant. Celui-ci détient des compétences spécifiques, mais, selon lui, le danger de la formation technique est qu'elle dépouille la profession de son autonomie, de sa critique et de sa remise en question.

Terral (1997), pour sa part, croit que certains penseurs et professionnels issus de la culture classique prônaient la pratique et le contact avec les élèves sur le savoir. Ils considéraient la pratique plus pertinente que les connaissances. Mais Terral conclut en spécifiant que, malgré

ces savoirs qu'ils maîtrisaient si bien, ils ne voulaient certainement pas les faire remplacer par la pratique, mais bien de les compléter.

Legendre (1993), de son côté, définit l'enseignant-expert comme quelqu'un qui, non seulement, possède une maîtrise parfaite des connaissances et des habiletés préalables à l'enseignement, mais qui fait et accomplit les principaux actes d'enseignement qui ont un impact significatif sur la qualité et sur la quantité des apprentissages des élèves. Pour lui, l'expertise est assurée essentiellement par la formation, le perfectionnement et l'expérience, et est reconnu par les pairs et l'entourage.

2.3.3 L'enseignant-transmetteur

D'autres auteurs parlent davantage d'une transmission de la culture vue comme un savoir et une réflexion. Ce savoir était empreint de culture classique qui se transmettait par les livres et leur analyse, etc. (Voir à ce sujet, dans le courant classique, les pensées de: Durkheim (1990), Reboul (1974) et Balthazar (1989) entre autres). Boutin et Julien (2000, p.81) ajoutent: « le fait d'enseigner ne saurait se ramener à une simple transmission des connaissances. » Pour eux, ils existent un rapport beaucoup plus complexe entre l'enseignement et l'apprentissage. Pour Arendt (1972, p.243), la compétence du maître consiste à connaître le monde et à pouvoir transmettre cette connaissance aux autres. Pour elle, l'enseignant est le digne représentant de tous les adultes qui aurait pour tâche de signaler aux élèves les choses en leur disant: « Voici notre monde. »

2.3.4 Construire - passer - transmettre

En d'autres termes, nous considérons important de préciser l'objet de cette partie afin de mieux comprendre les représentations des futurs enseignants. En effet, pour chercher à comprendre et à mieux saisir les représentations de la culture des futurs maîtres, nous avons constaté comme essentiel cette analyse et cette comparaison entre les différentes conceptions liées à la réforme et au système éducatif puisqu'elles sont liées à la formation des maîtres et donc qu'elles risquent d'apparaître dans le discours de l'enseignant étant donné qu'elles lui

auraient été transmises à travers sa formation. Il semble donc que, pour le MEQ, l'enseignant soit devenu un « passeur culturel cultivé » puisqu'en faisant revivre les oeuvres du passé, il doit être capable de grandes synthèses, de posséder un sens critique et un très grand savoir. Il est responsable de « passer » sa culture à ses élèves. Ainsi, en voulant rehausser le niveau culturel de ses élèves, le MEQ soutient qu'il doit rehausser le niveau culturel de ses enseignants.

Le MEQ se base sur le passage d'une culture d'une personne à une autre dans son guide sur la formation des maîtres (2001), alors que dans le programme d'éducation du Québec (2005), il est plutôt question de construction par l'élève et de compétences à acquérir. Lasnier (2000), qui a écrit un ouvrage, entre autres, sur la formation par compétences, nous dit que les trois principaux concepts à la base de cette approche sont le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme.

Tout d'abord, Legendre (1993) et Lasnier (2000) définissent le cognitivisme comme une théorie qui conçoit la pensée comme un centre de traitement des informations capable de se représenter la réalité et de prendre des décisions. Boutin (2004) et Lasnier (2000) s'entendent pour définir le constructivisme et le socioconstructivisme comme une école de pensée dont s'identifient Piaget et Bruner, selon laquelle le sujet construit ses connaissances de façon active à partir de connaissances antérieures. Quant au socioconstructivisme il est inspiré des travaux de Vygostky (Boutin, 2004) et est considéré comme une branche du courant précédent, l'élève crée ses connaissances en interaction avec ses pairs et son environnement.

Également, Lasnier (2000) nous dit que la réforme est loin de s'inspirer de l'approche behavioriste, ce que réfutent Boutin et Julien (2000). Dans son ouvrage, Lasnier (2000) spécifie que l'APC lutte contre l'approche behavioriste sans toutefois expliquer comment. Boutin et Julien (2000) exposent le paradoxe entre l'utilisation des compétences avec l'approche socioconstructiviste. Ils soulignent que les méthodes privilégiées par l'APC modifient le comportement par le façonnement et la modélisation comme le ferait l'approche behavioriste. Finalement, pour eux, le vocabulaire employé dans les documents de la

réforme prête à confusion et certains concepts se rapprochent du modèle béhavioriste, tels « mobilisation » et « entraînement ».

Ainsi, d'après Boutin (2004), il existe un paradoxe dans la relation maître-élève. L'élève est responsable de son apprentissage et il doit le construire tandis que l'enseignant devient un facilitateur et il doit soutenir l'apprenant en planifiant et en organisant des activités, en conseillant et en encourageant, en faisant des suggestions, mais en n'imposant jamais. L'enseignant était un transmetteur de connaissances, il devient un accompagnateur et un passeur. Au départ, il enseignait, maintenant, il permet à l'élève d'apprendre. Boutin (2004, p.11) rappelle que:

« Le refus de transmettre des connaissances peut conduire à la négation même de la culture: il est évident que les apprenants d'aujourd'hui ne pourront pas tout découvrir et construire toutes leurs connaissances. »

Cette section pourra nous permettre d'analyser si les futurs enseignants se représentent d'une façon ou d'une autre: transmetteur, passeur ou autres. De voir également si leur conception de leur rôle en tant qu'enseignant est claire et bien définie selon les termes des programmes. Sinon, il faudrait, peut-être, questionner le paradoxe existant dans la formation des maîtres qui entremêlent socioconstructivisme et formation par compétences.

Comme nous l'avons fait pour les grands courants culturels, nous tenons à présenter un tableau qui résume les grands rôles de l'enseignant afin de résumer ce qui a été dit auparavant.

TABLEAU 2.2 Les grands rôles de l'enseignant

2.3.1 L'enseignant passeur-culturel	2.3.2 L'enseignant-expert	2.3.3 L'enseignant-transmetteur
Il est un passeur : réfère à celui qui faisait franchir un obstacle – il embarquait le voyageur vers des rives inconnues (Zakharthouk, 1999 ; MEQ, 2001).	Il est compétent (Lenoir, 2004).	Le miroir de la société – reflet de la culture : connaître le monde et transmettre cette connaissance aux autres (Arendt, 1972).
Pour le MEQ, le passeur culturel peut faire des liens avec les œuvres du passé.	Il se distingue par son savoir-agir et non par son savoir (Lenoir, 2004).	Il transmet sa culture (vue comme un savoir et une réflexion) (Reboul, 1974 ; Durkheim, 1990 et Balthazar, 1989).
L'enseignant est un accompagnateur - il n'impose jamais (Boutin, 2004).	Il connaît les techniques de l'enseignement.	Savoir empreint de culture classique qui se transmettait par les livres et leur analyse (Reboul, 1974 ; Durkheim, 1990 et Balthazar, 1989).
Il est un guide. Il amène l'élève de sa propre culture vers la culture seconde (MEQ, 2001).	Maîtrise parfaite des connaissances et des habiletés préalables à l'enseignement. Ses actes d'enseignement ont un impact sur l'apprentissage des élèves (Legendre, 1993).	
Il aide l'élève à construire du sens. Il permet à l'élève d'apprendre. (MEQ, 2001).		

Bref, ce sont les éléments qui pourront permettre de mieux comprendre les représentations de la culture des futurs maîtres en FLS. Pour ce, il fallait comprendre les différents courants culturels afin de voir où en était la culture dans notre société. Nous devons également analyser la culture dans le système éducatif. En outre, il était important de voir le rôle de l'enseignant en ce qui a trait à l'accessibilité de la culture. Tout cela pour comprendre les représentations des futurs maîtres en FLS. D'ailleurs, qu'en est-il de ces représentations?

2.4 La représentation

La représentation demeure un concept-clef pour comprendre les façons d'agir des enseignants. En effet, les représentations des enseignants touchent autant leur conception de l'apprentissage et de l'enseignement que le contenu de leurs cours. Ainsi, les représentation de la culture que se fait un enseignant aura un impact sur la transmission de celle-ci dans leurs salles de classe.

Nous avons choisi le concept de représentation et non de perception puisque, comme le définit Legendre (1993), la perception est vue comme une activité, un processus par lequel une personne acquiert de l'information de son environnement. Legendre renvoie la perception essentiellement à la reconnaissance et à la compréhension. Il inclut aussi la participation du cerveau dans la construction de sens à partir des impulsions neurologiques. Tandis qu'avec représentation, il voit davantage ce concept comme un mode intellectuel propre à une personne de conceptualiser sa pensée. De plus, il joint ce concept aux enseignants, à leurs planifications et à leurs comportements en classe, ce qui lie pertinemment ce concept à notre travail. Également Abric (1987, p.62) ajoute que la perception est un terme employé par les behavioristes qui s'exprime uniquement par l'observable et le manifeste: « la dimension cognitive est niée comme source et causalité. » Puisque nous n'observons pas le futur enseignant en salle de classe, nous désirons davantage toucher la pensée de l'individu ainsi que ses connaissances et ses valeurs. C'est pourquoi, étant donné que la notion de perception ne va pas totalement dans le sens désiré, nous choisissons la représentation.

Tout d'abord, ce concept possède une définition complexe qui fait quotidiennement l'objet d'étude. Pour Jodelet (1997, p.53), la représentation se définit comme: "une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social." La représentation se base non seulement sur l'expérience du sujet, mais aussi sur son savoir, ses valeurs et sur le contexte dans lequel se retrouve l'individu (Jodelet, 1990, dans Morvan et Paicheler). Les représentations constituent donc une forme de connaissance commune basée sur l'expérience,

les valeurs et le savoir de l'individu. Elles se retrouvent dans la pensée de la personne. Ce qui est dans l'intellect de quelqu'un ne peut donc pas directement s'observer, mais peut être induit à partir de comportements verbaux (Charlier, 1989). En effet pour Jodelet (1997), la communication des représentations permet de former la pensée et c'est cette communication qui participe à l'élaboration des représentations puisqu'à partir du discours, l'individu vérifie la pertinence de ses représentations. D'ailleurs Charlier (1989) affirme que les représentations constituent un système interprétatif à partir duquel les apprentissages vont se structurer. La réalité devient interprétation. Par la suite, cette version aura un impact sur les décisions prises par l'individu.

Selon Moscovici (1984), le premier à avoir étudié ce concept dans les années 1960, la représentation prend forme par objectivation et ancrage. Jodelet (1997 et 1984, dans Moscovici) croit que l'objectivation est d'abord une construction sélective des connaissances, puis une schématisation structurante et finalement une naturalisation. L'individu choisit l'information qu'il a besoin (l'objet), se l'approprie (l'interprète, crée une image de cet objet) et la communique (la soumet à sa collectivité pour son approbation ou sa réfutation). L'ancrage c'est l'enracinement de la représentation dans un réseau de signification qui sert à interpréter l'environnement. Cependant, cet objet représenté n'est jamais réel, mais interprété par le sujet selon son savoir et selon le but pour lequel il veut utiliser ses connaissances.

Les liens que nous voulons faire entre les représentations et l'enseignement sont très clairs. Le futur enseignant, comme l'individu, possède ses propres connaissances, ses valeurs, son expérience et il se retrouve dans un contexte établi. Étudier ses représentations va ainsi donner quelques utilités. Étant donné que les représentations possèdent certaines fonctions, celles: de savoirs, d'identité, d'orientation et de justification (Abric cité par Trudel, 2001), son étude permettra d'en connaître davantage sur l'enseignant, ses connaissances, et ses valeurs. En effet, Abrie (dans Trudel 2001) définit la fonction de savoir appartenant autant à l'interprétation de la réalité qu'à l'acquisition et à la transmission des connaissances. La fonction identitaire situe les individus et les groupes dans un ensemble défini par des normes et des valeurs. La fonction d'orientation voit aux buts poursuivis par l'individu ou le groupe

et les attentes face à une situation donnée. Finalement, la dernière fonction veut justifier a posteriori tel ou tels comportements émis.

Nous savons donc que la cueillette des représentations permet de mieux cerner l'individu, mais Jodelet et Moscovici (1990) constatent en plus qu'elles affectent les comportements de celui-ci. Ce que pense une personne aura une influence sur ses agissements. Pour Abric (1994, dans Trudel, 2001), ces liens entre la pratique et les représentations sont déterminés par la nature de la situation. Les représentations s'organisent en fonction du contexte et pour Jodelet (1997), comme nous l'avons vu précédemment, elles sont accessibles par le discours. Le discours de l'enseignant exprime le regard qu'il porte et la conception qu'il a de sa pratique dans un certain contexte puisque celles-ci sont produites pour un auditoire et qu'elle vise à convaincre (Trudel, 2001). Selon ce dernier auteur, les actes et les décisions inhérentes à la pratique professionnelle s'appuient sur un savoir d'action qui puise dans l'expérience et dans les connaissances de ces actions. Étant donné les liens qui existent entre pratique et représentation, nous pouvons supposer que les représentations de la culture des enseignants, donneront accès à leur savoir, élaboré à partir de leur expérience de stage, de leur formation académique, de leur expérience et de leurs connaissances personnelles.

Finalement, Saint-Onge (1990) cite plusieurs exemples de comportements en classe où les représentations des enseignants affectent la qualité de l'interaction qu'ils établissent avec les élèves. Good et Brophy (dans Legendre, 1993 et dans St-Onge, 1990) en 1970, ont montré que les enseignants modifient leur conduite selon qu'ils perçoivent les élèves forts ou faibles. Comme vu plus tôt, ces études démontrent que les représentations influencent les pratiques éducatives. Dans notre cas, découvrir les représentations de la culture que se font les futurs enseignants permettrait de reconnaître le courant culturel auquel ils s'identifient et le type de culture qu'ils seraient prêts à transmettre.

En somme, les représentations permettent de conceptualiser la pensée; elles influencent les décisions de l'enseignant lors de sa planification; elles se caractérisent par une relation entre le sujet et l'objet; elles se définissent par la saisi du réel et par son interprétation à partir des expériences de la personne, reliées à l'objet représenté. Ces caractéristiques rejoignent les

processus d'ancrage et d'objectivation de Moscovici (1984). Ensuite, les représentations ne sont pas directement observables, mais elles peuvent être induites à partir de comportements verbaux. Elles peuvent servir comme support à la conduite et d'instrument d'analyse de son environnement. En outre, elles permettent un changement lorsqu'il y a prise de conscience des représentations et une explicitation de celles-ci. Elles n'influencent pas seules les décisions car l'environnement y joue aussi un grand rôle. Finalement, quelques expériences ont démontré l'importance des représentations dans l'enseignement. Essentiellement, les représentations des enseignants affectent la qualité et l'interaction de ceux-ci avec leurs élèves. Toutefois, Charlier (1989) et Legendre (1993) nous confirment que beaucoup de recherches restent à faire dans ce domaine, mais plusieurs auteurs croient qu'une prise de conscience par l'enseignant de ses propres représentations constitue à la fois un élément de développement personnel et un élément facilitateur de l'introduction au changement.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 Le type de recherche

Cette recherche emploiera la méthode qualitative puisqu'elle privilégie la découverte comme contexte de départ (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996). Pour Van Der Maren (dans Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, p.64):

« La recherche en éducation ne peut que difficilement être vérificatoire; elle ne peut pas vraiment se plier aux exigences d'une perspective quantitative. Si la recherche veut être consistante avec les caractéristiques de l'objet et les contraintes du terrain, elle sera surtout exploratoire-compréhensive. »

Ce qui n'infirme en rien l'apport des recherches relevant de l'ordre quantitatif. Léon Bernier (1987, p.14) affirme que: « l'approche interprétative part de l'intime conviction selon laquelle on ne peut avoir de meilleure porte d'entrée sur les réalités humaines et les pratiques sociales qu'à travers les interprétations que les humains construisent. » Herman (1983, p.44) ajoute: « Étudier le social, c'est le comprendre. » Ce sont ces raisons qui nous poussent à utiliser cette méthode et à interroger des personnes qui ont un contact direct avec le système d'éducation actuel.

3.2 Les caractéristiques des sujets et du milieu

Comme nous le disions, nous avons arrêté notre choix sur des étudiants de 3e année. Principalement parce qu'ils sont sur le point de compléter leur formation, qu'ils sont en processus d'apprentissage et qu'ils ont pu acquérir de l'expérience pendant leurs stages. Leurs caractéristiques individuelles ont été cataloguées à l'aide de l'appendice B qui a été utilisé pour mieux cerner les principales caractéristiques des personnes interviewées.

Finalement, nous avons choisi des étudiants en enseignement du français langue seconde pour les raisons évoquées plus tôt dans la problématique.³

3.3 Les instruments de mesure

La méthodologie employée sera l'entretien individuel parce qu'il permet un questionnement en profondeur et un ajustement constant selon les réponses données par les participants. Powney et Watts (1989) suggèrent deux grandes catégories d'entretien, celui axé sur la réponse où il y a un plan préétabli et où le chercheur garde un contrôle constant tout au long de l'entretien; l'autre est axée sur l'information. Dans ce cas-ci, malgré un cadre général défini par l'intervieweur, c'est l'interviewé qui impose sa structure. Ce genre de démarche laisse ouvert la conduite de l'entrevue en permettant à l'intervieweur d'explorer de nouvelles réponses et de s'adapter en fonction de nouvelles informations qui pourraient surgir. Elle est plus ouverte et elle donne davantage de place à l'exploration. Cette dernière, que nous privilégierons, vise à cerner les représentations, donc la vision d'une personne par rapport à un concept dans une situation donnée. Pour Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1996), une telle entrevue permet à l'interviewé d'exprimer ses sentiments et ses intérêts sans crainte d'être piégé par l'intervieweur.

Nous n'avons pas choisi le questionnaire écrit parce qu'il peut induire un biais dans les représentations des enquêtés en leur suggérant des éléments de réponse (Truchot, 1999).

1) L'entretien de recherche

a) Entretien semi-dirigé avec des questions ouvertes

Afin de posséder un instrument valide, Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1996) mentionnent que le chercheur doit observer vraiment ce qu'il doit observer, c'est-à-dire son sujet précisément. C'est pour cette raison que la question principale posée est: « Que représente le concept culture pour vous? » afin de voir réellement leur représentation de la culture. Puis, il est question de les interroger sur la culture qui leur a été « transmise » ou

³ Pour plus de détails, il faut consulter le Programme du baccalauréat en FLS de l'UQAM (2006).

« passée » à travers leur éducation et de celle qu'ils ont transmise ou passée lors de leurs stages. Dans le but de faciliter l'émergence des représentations des étudiants maîtres, ils doivent d'abord réaliser une carte conceptuelle de la culture, ceci afin de les faire réfléchir sur ce concept avant de passer aux questions et sous-questions de recherche.

3.4 Le type d'analyse

Comme nous pouvons le constater, notre méthode est de type qualitatif. Elle est une démarche essentiellement inductive: « où le devis de recherche et les hypothèses ne sont pas prédéterminés » (Poupart, 1981, p.46). Dans notre situation, nous voulons explorer les représentations que se font les enseignants en FLS de la culture. Étant donné que nous ne savons pas où se situent les étudiants par rapport à leur représentation de la culture et que nous désirons explorer un nouveau terrain de recherche, il semble tout à fait approprié grâce à l'entrevue, comme le suggère Boutin (2000, p.3): « de débroussailler le terrain, de dégager des pistes de recherche et de poser certains problèmes dans toute leur complexité. » Car le but de cette recherche qualitative n'est pas de prouver, mais d'observer, de recueillir de l'information: "C'est de mieux comprendre et d'interpréter la façon dont les personnes construisent le monde qui les entoure (Boutin, 2000, p.4). Afin de respecter une démarche structurée pour cette recherche, nous nous référerons aux étapes de l'entretien dans Boutin (2000, p.125).

3.5 Le déroulement de l'expérimentation

Une pré-validation de l'instrumentation a été effectuée avec l'aide d'étudiants de deuxième année au baccalauréat en FLS. Il s'agissait de vérifier ce que nous disaient les sujets, de voir quels éléments ressortaient afin de vérifier si nous pouvions faire des liens avec les différents courants culturels ou de voir l'émergence de nouvelles catégories. Ensuite, nous avons effectué 10 entretiens avec des étudiants au baccalauréat en FLS de l'UQAM de 3e année avec les étapes suivantes :

Étapes de la recherche

Pendant 30 minutes, les sujets ont établi une carte conceptuelle. Il s'agissait d'abord:

1. D'énumérer tous les mots ou concepts, se rapportant à celui de culture.
2. De vérifier s'il existe des catégories, puis de relier les termes communs en catégories.
3. De placer en ordre de grandeur du plus représentatif à celui qui l'est moins (ceci afin d'établir un ordre de priorité pour le futur enseignant dans sa conception de la culture).
4. De poser les autres questions liées à notre recherche, tout cela en demeurant ouvert au type de réponses des sujets.

3.6 La vérification

En procédant ainsi, nous souhaitons demeurer le plus objectif possible. Cette objectivité s'affirme par la qualité des données tout en étant conscient qu'il est impossible de cerner la réalité humaine dans sa globalité (Laperrière (1997)). Une réalité d'ailleurs, qui existe toujours selon un certain point de vue. Il faut donc s'assurer que l'interprétation des données soit le plus exhaustif possible. Malgré le fait que ceci constitue une recherche de type qualitatif, nous avons tenu à vérifier notre analyse des résultats auprès d'une tierce personne étudiante en éducation au deuxième cycle. Nous avons donc utilisé les tableaux de la section 2.1 sur les grands courants culturels et celui de 2.2 sur les grands rôles de l'enseignant pour analyser le verbatim de Bulle, une de nos répondantes. Les chiffres entre parenthèses signifient le nombre de fois que cette idée est ressortie du verbatim qui a servi de toile de fond à l'élaboration des tableaux ci-dessous. Une étoile (*) signifie que ce sont les données de notre collègue, deux étoiles (**) signifient qu'il s'agit de notre propre analyse. Soulignons que le recours à des chiffres est de type exploratoire et que cette méthode a été décidée a-posteriori afin de vérifier un volet possible de l'interprétation.

TABLEAU 3.1 Comparaison entre deux analyses de données sur la culture

2.1.1 Le courant classique	2.1.2 Le courant pratique	2.1.3 Le courant populaire
La dialectique *(5) **(3)	La pensée scientifique et technologique *(nil) **(nil)	L'anthropologie *(8) **(7)
Les grandes œuvres *(3) **(4)	La réalité *(3) **(4)	Il rejoint le peuple et l'immédiat *(7) **(6)
La pensée de l'homme et de son existence *(7) **(8)	L'éducation doit servir la société *(3) **(4)	L'art de vivre, le quotidien et les loisirs *(5) **(4)
La beauté et la curiosité littéraire *(7) **(9)	Accumulation de connaissances et démarche scientifique *(4) **(1)	Danse populaire – bal populaire – musique populaire *(3) **(1)
L'Étude des langues anciennes *(nil) **(3)	Le développement économique *(nil) **(nil)	La consommation *(2) **(1)
Le par cœur *(nil) **(nil)		Mépris des valeurs intellectuelles *(1) **(nil)
La religion *(nil) **(nil)		Société de spectacle *(nil) **(nil)
*(26) Total **(18)	*(10) Total **(9)	*(26) **(18)
	Pour tous les courants : Total : *(58) **(54)	

Comme nous le constatons, nous obtenons sensiblement les mêmes résultats pour l'ensemble des courants. Pour le courant scientifique, malgré que notre collègue ait observé plus d'entrée pour l'élément : «accumulation de connaissances », l'ensemble des réponses sont à peu près identiques. En ce qui a trait au courant culturel classique, plus d'entrées ont été constatées de notre côté que du sien. Ceci peut s'expliquer parce que chaque réponse du sujet pouvait contenir plusieurs éléments et que c'était au chercheur de voir combien il y en avait pour chacune de ces parties, ce n'était pas prédéterminé. Alors, un chercheur pouvait en voir

plus ou moins que l'autre dépendant du degré d'analyse de chacun. Cependant, au total, les chiffres se ressemblent. Idem pour le courant culturel populaire mais à l'inverse, c'est-à-dire que plus d'entrées ont été constatées chez notre collègue que par nous. Pour la très grande majorité des entrées, nous retrouvons les mêmes courants et les mêmes rôles. Quelques fois des idées nouvelles se dessinaient comme celle-ci de notre collègue qui ajoutait l'élément « artisanat » au courant pratique puisque, selon elle, c'est un savoir-faire qui doit servir la société, alors que nous, nous voyions l'artisanat comme une tradition transmise de génération en génération et qui se retrouve donc dans le courant culturel populaire. Il a été intéressant de constater la richesse dans laquelle nous a plongé la discussion sur la culture et de se rendre compte à quel point l'échange d'idées nous a amené à un niveau supérieur de compréhension. Pour l'essentiel, nous en sommes venus aux mêmes conclusions. Par contre, certaines nuances ont été amenées dans l'analyse des résultats grâce au travail de notre collègue et à l'échange qui s'en est suivi.

Bref, après discussion, nous en sommes arrivé à la conclusion que nos idées se complètent. Néanmoins, quelque fois, nous divergions de points de vue dans les sous-catégories liées à ces grands sujets. Cependant, au final, les données s'équilibrent.

Pour le tableau des rôles, nous avons suivi la même méthode, c'est-à-dire qu'une étoile correspond à l'analyse de notre collègue, deux étoiles à la nôtre. Le chiffre entre parenthèse identifie le nombre de fois qu'un élément a été observé.

TABLEAU 3.2 Comparaison entre deux analyses de données sur le rôle de l'enseignant

2.3.1 L'enseignant passeur- culturel	2.3.2 L'enseignant-expert	2.3.3 L'enseignant-transmetteur
Il est un passeur : *(nil) **(nil)	Il est compétent *(nil) **(nil)	Le miroir de la société *(5) **(5)
Faire des liens avec le passé *(3) **(2)	Il se distingue par son savoir-agir *(nil) **(nil)	Il transmet sa culture *(3) **(3)
L' accompagnateur *(3) **(6)	Il connaît les techniques de l'enseignement. *(nil) **(nil)	Savoir empreint de culture classique (livres et leur analyse) *(1) **(1)
Il est un guide. *(6) **(4)	Maîtrise parfaite des connaissances et des habiletés de l'ens. *(nil) **(nil)	
Il aide l'élève à construire du sens. Il permet à l'élève d'apprendre. *(9) **(5)		
*(22) Total **(17)	*(nil) **(nil)	*(9) **(9)
	Pour tous les rôles: *(32) Total **(26)	

En ce qui a trait au rôle, peu de différences ont été observées. Notre collègue a noté plus d'éléments du côté du passeur, le reste de l'analyse est très semblable. Nous tenons à souligner l'absence d'entrée pour l'enseignant-expert pour les deux analyses. Il y avait peu de points de vue divergents. Les désaccords portaient sur des conceptions personnelles que nous pouvions avoir de tel ou tel rôle. Par exemple, pour notre collègue, ce qui différencie le transmetteur du passeur, entre autres, c'est que le transmetteur impose au contraire du passeur. Pour nous, le passeur accompagne en évitant d'imposer, mais cela ne veut pas dire que le transmetteur impose ses idées. Nous considérons que cela fait partie de l'analyse de données qualitatives qui demeurent, jusqu'à un certain point, subjectives pour le chercheur. Cela constitue, comme nous le verrons dans notre conclusion, une des limites de notre recherche. Par contre, et encore une fois, notre analyse se rejoint à la fin.

Au total, notre collègue a observé 58 entrées pour la culture et 32 pour les rôles. Nous avons noté 54 entrées pour les courants culturels et 26 entrées pour les rôles de l'enseignant ce qui s'avère à être très près l'un de l'autre.

3.7 Éthique

En lien avec cette répondante, Bulle, et les autres personnes interrogées durant cette recherche, nous souhaitons respecter les règles d'éthique soumises aux travaux de recherche. Celles-ci ont été observées par plusieurs actions, telles que décrites dans Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1996), soit d'informer les sujets de l'objet de la recherche, de leur rôle et de leur implication dans cette recherche. De plus, les noms des sujets seront protégés. Finalement, soulignons que le rôle du chercheur est d'explorer, de demeurer neutre et d'être clair tant en ce qui a trait aux objectifs de la recherche que dans les questions posées lors des entrevues. Nous sommes conscients que nous posons des questions très personnelles, notre rôle a été de rassurer les répondants en leur affirmant que leur nom sera protégé et que leurs réponses valent celles de tous les autres répondants. Chaque personne possède sa propre conception de la culture. Notre désir n'est que de dégager les grands traits.

En conclusion pour ce chapitre, il sera question de phénoménologie et de recherche de type qualitative. Dix étudiants de troisième année en FLS seront questionnés individuellement de façon semi-ouverte ou semi-structurée afin de leur permettre de toucher à tous les points essentiels des représentations de la culture et de leur rôle en tant que futur enseignant. L'analyse se fera de manière inductive avec l'aide de deux tableaux résumant les caractéristiques essentielles de la culture et des grands rôles de l'enseignant. Nous avons voulu vérifier notre instrument en comparant notre analyse à celle d'une collègue à la maîtrise ce qui s'est avérée une expérience enrichissante et pertinente. Finalement, nous avons exprimé le désir de respecter les droits des personnes interrogées afin d'obtenir des résultats valides. Ces résultats que nous sommes à même de vous présenter dans le chapitre suivant.

CHAPITRE IV

LA PRÉSENTATION DES DONNÉES

4.1 LA REPRÉSENTATION DE LA CULTURE

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté la méthodologie utilisée pour recueillir nos données. Dans celui-ci, nous présentons nos résultats à partir d'un corpus composé de 10 verbatims d'entretiens semi-dirigés avec des étudiants de troisième année universitaire en FLS de l'UQAM. Pour ce faire, nous jugeons pertinent de reprendre point par point chacun des éléments des tableaux 2.1 et 2.2, puisque la tâche essentielle de ce travail consiste à mettre en perspective des éléments clés des principaux courants dans le discours de nos répondants. Ce retour permettra, également, de voir où ils se situent en ce qui a trait à leur rôle en tant que futurs enseignants de FLS. Ainsi, nous pourrions alors constater la présence ou l'absence des grandes idées liées aux courants de notre recherche. De même, le lecteur s'attendra à trouver de nombreux extraits cités à dessein. Nous citons autant pour étayer les points de jonction ou de dissonances à travers ce travail. Le point d'ancrage demeure les grandes idées liées à la culture et au rôle de l'enseignant. De plus, rappelons que nous avons fait le choix d'utiliser une méthodologie de type qualitatif pour réaliser cette recherche. C'est pourquoi, l'utilisation de chiffres pour analyser et interpréter les données doit être comprise comme étant un moyen et non une fin en soi. Compte tenu du nombre de répondants, il serait déplacé de prétendre à quelques généralisation que ce soit. Également, les répondants ont tous choisi un nom de code afin de protéger leur anonymat. Malgré l'originalité de certains pseudonymes et parce que l'identité fut un des éléments importants mentionnés par ces répondants pour définir la culture, nous avons jugé bon de les préserver tels quels. Finalement, nous avons six grandes sections soit les trois grands courants culturels : classique, pratique et populaire et les trois grands rôles de l'enseignant : transmetteur, expert et passeur. L'utilisation de cette grille préétablie, suite à nos entretiens semi-dirigés, ne nous empêche pas de rester ouvert à l'éventualité d'obtenir de nouvelles catégories, ce que nous verrons à la suite de cette présentation.

4.1.1 Les cartes conceptuelles

Nous avons fait débiter nos entretiens par l'élaboration d'une carte conceptuelle. Ceci a permis aux personnes interrogées d'exprimer ce qu'elles pensaient de la culture. À partir de là, ces répondants ont été plus enclins à développer sur ce concept. Il est donc entendu que nous en ferons seulement une présentation sommaire sans entrer dans les détails. Nous nous sommes davantage attardé au contenu relié aux questions posées. Ce qui n'exclut pas de dresser un rapide coup d'œil des éléments principaux ressortis lors de cette réalisation.

TABLEAU 4.1 Le nombre de catégories et de concepts énumérés en lien avec la culture

Les répon- dants	1. Léa	2. Jasmin	3. dd29	4. Valse	5. Plume	6. Bulle	7. Alis	8. Pouet- pouet	9. Le rat	10. Shade
Nbre De catégories	5	2	4	4	5	2	3	3	3	5
Nbre De Concepts énu- mérés	12	14	17	17	6	13	18	19	21	15

Comme nous pouvons le constater, les chiffres varient comme nous pouvions nous y attendre. Les répondants ont nommé de 6 à 21 concepts divisés entre 2 ou 5 catégories pour mieux comprendre le concept culture. Nous pouvons nous référer à l'appendice D pour constater les catégories et les concepts énumérés lors de ces entretiens.

Les cartes conceptuelles de nos répondants ressemblent à la définition qu'en donnent les anthropologues. Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, ceux-ci définissent la culture à travers l'homme, l'amélioration de son environnement et à sa transmission de

génération en génération (Mead, 1964). D'ailleurs, les premiers mots énoncés par ceux interviewés pour décrire la culture sont : les caractéristiques de l'homme, son identité, ses connaissances, sa langue et ses traditions. C'est une définition très proche de celle que donnent les anthropologues mis à part les connaissances et sans l'amélioration de l'environnement. Les autres mots qui reviennent le plus souvent sont : littérature (8)⁴, musique (7), langue (7) et les arts (5), comme forme d'expression de la culture (Voir l'appendice D). Il y a le plus de mots et le plus de catégories dans le courant populaire qui se définit, selon les répondants, par l'individu et la société.

En effet, pour la très grande majorité des répondants, ce qui est ressorti des cartes conceptuelles, c'est de lier la culture et l'identité. Léa parle d'un héritage qui est transmis d'un individu à l'autre dans une même société, de génération en génération. Jasmin décrit sa difficulté à se définir comme Arabe ou Française à cause de la perception des autres. Pour Alis, c'est la même chose, mais pour elle c'est de se retrouver entre les cultures cambodgienne, canadienne, québécoise ou française. Pouet-Pouet, d'ailleurs, mettaient l'emphasis sur la difficulté qu'ont les individus à se définir ici au Québec. D'après DD29, la culture c'est l'identité principale de l'individu. Bulle, quant à elle, faisait la distinction entre l'identité et les connaissances. Pouet-Pouet et Le rat soulignaient eux-aussi que c'est la culture qui définit l'individu.

En somme, l'identité est un élément important de la culture pour nos répondants. Cette définition de la culture se rapproche de la définition qu'en donnent les anthropologues (Mead, 1964).

Comme nous l'avons dit, nous avons débuté nos entretiens avec l'élaboration d'une carte conceptuelle afin d'aider les personnes interviewées à exprimer leur première conception de la culture. Par la suite, ils ont pu faire connaître leurs idées sur ce sujet dans le milieu scolaire. C'est pourquoi, pour la suite des choses, nous présenterons les données à partir des tableaux liés aux grands courants culturels ainsi qu'à celui des grands rôles. D'abord nous

⁴ Le chiffre entre parenthèse indique le nombre de fois que cette notion fut citée par nos répondants lors de l'élaboration de leur carte conceptuelle.

revoyons le courant culturel classique, puis ce sera le courant culturel pratique et finalement le courant culturel populaire.

4.1.2 Le courant classique

Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, ce courant rejoint, entre autres, la culture littéraire et la pensée humaniste.

4.1.2.1 La dialectique

Cette caractéristique du courant classique repose sur l'art de juger et de raisonner pour former la pensée. Lors de la cueillette des données, nous avons constaté que ces termes n'ont pas été abordés lors des entretiens. Cependant, la discussion fut mentionnée. Nos répondants ont tous affirmé que leurs entretiens sur la culture leur avait permis de réfléchir sur ce concept ce que, nous ont-ils dit, ils ne peuvent pas faire lors de leurs cours universitaires. Nous avons ainsi retenu cela comme faisant partie de ce courant. De la même façon, quelques-uns de nos répondants ont dit vouloir faire, comme activité en classe, une discussion sur la culture :

« Pis, aussi les sentiments. Comme discussion comme... eh.. s'ils se sentent rejetés par des Québécois. (Comment, se sentir rejetés par des Québécois ?) Ça peut arriver peut-être, des Québécois qui rejettent d'autres cultures ou ils pourraient rejeter une autre culture. On pourrait en discuter en classe, quoi faire. » Shade

Léa a parlé de présentations orales :

« (...) de montrer des vidéos, des images, faire venir quelqu'un qui parle de son vécu. Qui a vécu la guerre, tsé, de vraiment les ouvrir sur le monde. » Léa

Bulle a ajouté les échanges interculturels :

« (...) en salle de classe, ça peut être de faire un exposé oral sur leur pays, de faire des échanges interculturels aussi, de faire des équipes entre des élèves

qui ne viennent pas de la même culture. Ça fait de plus beaux échanges et ça crée une plus belle harmonie dans la classe quand finalement les jeunes se connaissent plus. Ils vont dire : « ah oui, dans son pays, lui il m'a dit que c'était comme ça, pis ah l'autre aussi, ah. C'est vraiment intéressant. » Bulle

Bref, la dialectique n'est pas abordée explicitement. Les répondants ont plutôt parlé de discussions axées sur l'origine des apprenants, leurs caractéristiques, leurs émotions face à certaines situations liées à la société d'accueil ou de présentations de projets liées à la culture. C'est une discussion pour découvrir une différente culture. En outre, si la dialectique permet de former le jugement, ces entretiens, selon eux, ont permis d'approfondir leur réflexion à ce sujet.

4.1.2.2 La lecture des grandes œuvres

Beaucoup de répondants ont parlé de littérature (Voir les cartes conceptuelles et le tableau sur le concept dans la salle de classe). Peu ont donné des exemples. Léa a avoué ne pas lire beaucoup, mais a parlé du livre : *L'étranger* d'Albert Camus et de l'existentialisme, idées que l'on retrouve dans ce livre :

« Ben moi, je te dis que la pensée de Camus, je ne ferai pas lire ça en classe d'accueil. (On parle d'enfants, c'est sûr.) Mais, si je veux qu'ils comprennent le concept d'existentialisme, je peux leur expliquer. » Léa

« Les livres gardent leur place parce que il y a beaucoup d'imagination puis ça fait voyager d'une certaine façon. Je n'ai pas lu beaucoup de livres dans ma vie personnellement, je ne suis pas... Je sais que c'est important, pis je sais qu'il faut que je transmette le goût de lire aux enfants, mais entre un magazine et un livre, je sais que le livre est plus intéressant peut-être, je ne sais pas. » Léa

Jasmin a fait des études en littérature, mais dit volontiers vouloir s'attarder davantage à la littérature jeunesse. Quand elle a créé sa carte conceptuelle pour définir culture, elle a cité Albert Mémi et son livre : *La statut de sel*. Elle se définit à cheval entre deux cultures, un élément principal de ce livre. Quant à DD29, il a parlé de littérature et du côté intellectuel de la culture. Il a cité Lafontaine, mais affirme que les études en FLS doivent être axées sur le pratique :

« (En FLS, ce) qui est pratique, ce n'est pas de découvrir : Belle marquise, aux beaux yeux, me font mourir d'amour, à l'amour (...) C'est de Lafontaine, je pense. » DD29

Bulle, Valse et Shade ont parlé brièvement de littérature sans nommer d'exemple. Shade n'en avait pas lorsque nous lui avons demandé de nommer un livre en lien avec la culture qu'elle ferait lire à ses élèves :

« Je prendrais un texte vraiment simple pour expliquer la culture québécoise. (En connaissez-vous ?) Ben, ben, quand ça va arriver, je vais trouver des textes. Afin qu'ils puissent s'initier un peu. Quelque chose d'intéressant pour eux pour qu'ils puissent comprendre c'est quoi le Québec... je ne sais pas, les lieux géographiques, la musique québécoise, des textes simples pour les initier. Ça veut dire s'ils côtoient des Québécois, ils vont se sentir à l'aise quand ils vont parler des cocos... C'est quoi l'affaire ? » (Les Loco-Locass) Shade

Cependant, Plume et Alis ont cité plusieurs auteurs, dont, Michel Tremblay, Daniel Pennac, Réjean Ducharme et Rose-Hélène Arsenault comme auteurs intéressants à faire lire tout dépendant du niveau des élèves. Pouet-Pouet a aussi nommé deux auteurs québécois d'origine étrangère, Ying Chen et Neil Bissoondath, lorsqu'elle a donné un sens à la culture. Quand on a demandé à Le rat de nommer des exemples d'icônes culturelles, il n'a pas été explicite. Il a répondu qu'il pensait travailler avec des oeuvres littéraires qui ont été écrites en français et à travailler avec des émissions de télé en français.

Bref, au contraire de la dialectique qui n'avait pas été évoquée dans la partie précédente, cette fois, les dix ont parlé de littérature mais à divers degrés. Certains ont mentionné des auteurs québécois nés à l'étranger ou nés au Québec. D'autres ont eu de la difficulté à en nommer. Nous notons qu'aucun de ceux-ci n'a fait allusion à un auteur qu'un autre avait cité. Nous remarquons aussi, qu'il ne semble pas y avoir de référence commune quand il est question d'auteurs.

4.1.2.3 L'analyse de la pensée de l'homme et de son existence

Cette partie fait état des réponses à la question numéro 2 de l'entretien effectué auprès des personnes interrogées : « La pensée des grands auteurs nous est transmise par l'analyse de texte. C'est là un élément important de l'enseignement depuis des siècles. Qu'en pensez-vous ? » Plusieurs répondants ont eu de la difficulté à saisir la question (Léa et Valse n'ont pas compris la question). Ceux qui l'ont compris ne savaient pas comment la réaliser :

« (...) j'ai enseigné plus ou moins la littérature française, mais ça dépend des âges. Il y a un âge où ça rentre par une oreille et ça sort par l'autre parce qu'on comprend pas les valeurs, mais une fois qu'on a vécu ça, on peut retrouver ce qu'ils disent. Ça reflète l'expérience de l'humain ou du vécu de la culture. (Alors est-ce que ça vaut la peine de le voir chez les jeunes ?) Oui, mais il faut vraiment savoir eh... comment les prendre je pense. Faire en sorte que les élèves puissent comprendre la pensée des grands auteurs, je pense que ce n'est pas si facile, pas facile. » Jasmin

« La pensée des grands auteurs nous est transmise par les textes (Et non par l'analyse ?) Pas par l'analyse parce que dans analyse, il y a la dimension difficulté qui va entrer en jeu. Donc si c'est difficile, la transmission des connaissances ne sera pas facile. » Plume

Il y en a qui était en accord avec l'affirmation :

« C'est vrai. Oui c'est bon. (Pourquoi c'est vrai ?) C'est en analysant qu'on peut comprendre ce qu'un auteur voulait nous dire. » DD29

C'était quelque peu laconique. Et celle-ci de Bulle :

« Ben, c'est vrai que la pensée des grands auteurs nous est transmise par l'analyse des textes en grande partie et c'est vrai que ça fait partie de l'enseignement depuis des siècles comme enseignement traditionnel. C'est clair. (Que penses-tu de ça alors ?) Ben, je pense que oui en partie il faut en parler même si je pense que c'est délaissé les textes de plus en plus dans les écoles. Ce qui n'est pas nécessairement une bonne chose. Ben, je pense qu'il faut faire un équilibre. » Bulle

Celle-ci critiquait le fait que l'on retrouve de moins en moins l'analyse de textes dans les cours de FLS et que cela faisait partie de l'enseignement traditionnel, mais qui se faisait moins parce que l'enseignement devenait pratique et que l'analyse de grands textes demeurait au niveau des idées et n'était pas assez pratique pour les élèves. Une autre critiquait le fait

qu'une analyse n'était jamais objective et donc, qu'il fallait être ouvert à plusieurs d'entre elles (Pouet-Pouet). Ensuite, Léa ajoutait que : « l'analyse de texte était sautée au primaire. » Finalement, Shade disait que l'élève devait procéder à sa propre analyse et de faire une réflexion. Peu ont donné des exemples d'analyses qu'ils ont déjà effectuées ou apprises, sauf Plume.

En quelques mots, l'analyse de pensée n'est pas facile à réaliser pour quelques uns des répondants. D'autres ont souligné l'importance de laisser l'élève faire ses propres analyses et cela sans mettre l'emphasis sur celle du professeur. Pour eux, l'analyse de l'élève semble plus importante.

4.1.2.4 La beauté et la curiosité littéraire

Dans le contexte de notre recherche, et selon Durkheim (1990), la beauté et la curiosité sont liées. Selon lui, c'était le travail du maître de les montrer aux élèves. Lors des entretiens, l'élément beauté est revenu à plusieurs reprises ainsi que la littérature, que ce soit dans les cartes conceptuelles ou dans les réponses aux affirmations. Plusieurs ont parlé de la poésie pour faire apprécier la langue aux apprenants, comme Plume, Alis et Shade. Valse et Bulle, entre autres, affirment :

« Il y a plein de figures de styles qui nous permettent de découvrir les beautés de la langue, les métaphores, les rimes, etc. Ça ... On va au-delà... les poèmes par exemple sous forme d'image c'est vraiment joli. C'est une manière d'exprimer... de voir les beautés de la langue française. » Valse

« (...) regardez comment la phrase a été inversée pour mettre l'emphasis sur le complément, je ne suis pas sûr que ça va leur faire découvrir les beautés de la langue. Mais, si par exemple, on leur montre comment il y a du rythme à l'intérieur d'un poème, regarde comment c'est joli, comment ces deux mots-là riment ensemble. Qu'est-ce que ça l'évoque pour toi ? Y aller plus avec le sens des mots pour découvrir la beauté... même leur montrer que deux mots sont très très près, leur montrer les subtilités. » Bulle

Alis ajoute l'élément jeu qui, selon elle, appartient à la langue française :

« C'est (...) une langue très accessible pour jouer. Pour justement, faire de la poésie, pour inventer, préciser sa pensée, eh... analyser. Donc, c'est une

langue assez diversifiée. On peut faire toute de sorte de chose avec les français. » Alis

Nous pouvons rappeler que huit répondants ont nommé la littérature lors de la réalisation de leur carte conceptuelle (Appendice D). Ce qui veut dire que ces répondants associent la littérature à la culture. Alors, une chose semble certaine, très peu croient que la beauté et l'analyse sont liées, sauf Jasmin et Plume qui se soucient de trouver la démarche pour faire apprécier l'analyse :

« Peut-être leur faire voir les beautés et après voir le fonctionnement pour leur permettre d'eux-même de voir cette beauté. (D'accord. Donc c'est lié quand même.) C'est lié, mais il faut trouver la démarche. » Jasmin

« L'analyse de phrase, c'est plutôt réservée aux cours de grammaire, c'est comme ça que je le perçois. C'est plus découvrir le fonctionnement de la langue. Il n'y a pas de plaisir à moins que la manière de l'enseigner soit vraiment ludique avec des présentations un peu originale et avec un texte original. » Plume

Quant à la curiosité littéraire, la plupart parle de rendre leurs élèves curieux et de les ouvrir à la littérature ou au monde qui les entoure, dont Valse, Bulle et DD29. Quant à Léa, elle parle d'être un modèle :

« J'ai toujours eu des enseignants qui ont été des modèles pour moi dans le sens où ils m'ont créé une ouverture d'esprit chez moi et c'est ça que je veux créer avec mes élèves. » Léa

Plume veut montrer la société québécoise :

« Il faudra s'assurer de leur fournir une ouverture sur la société québécoise, la littérature québécoise. À ce moment là, je vais plus parler de Michel Tremblay, de romancier québécois, quoi. Alors la culture comme futur enseignant pour moi, ça sera une occasion de leur permettre une ouverture sur la société québécoise, de découvrir l'expression, la façon de s'exprimer à la québécoise et d'avoir une ouverture sur la littérature et la culture québécoise. C'est surtout ça. » Plume

Pouet-Pouet parle de sensibilisation :

« C'est beaucoup une tâche de sensibilisation. Sensibiliser à la culture, ce n'est pas toujours évident. Pour les anglophones qui ont toujours vécu ici ou pour les jeunes immigrants qui arrivent, ce n'est pas évident à « seizer » ce

qu'est la culture québécoise francophone ou la culture francophone en général. Là, on peut parler de culture au pluriel. » Pouet-Pouet

Le rat veut développer une curiosité envers le savoir :

« (...) de transmettre de la culture générale, des connaissances générales, de donner, de faire apprécier le fait d'avoir un bon bagage de connaissances générales, de le faire apprécier aux élèves et de leur donner le goût. De leur donner une certaine curiosité pour des connaissances élargies. » Le rat

Finalement, Shade désire surtout ouvrir l'esprit de ses élèves :

« (...) c'est important pour la personne d'avoir l'esprit ouvert et de découvrir des différentes cultures. C'est important ça. Si tu veux être une personne... Si tu veux comprendre la culture. C'est important d'avoir une ouverture d'esprit. Puis aussi de faire des recherches et de la découvrir. Shade

En quelques mots, développer la curiosité et l'ouverture d'esprit semblent être des éléments importants à faire développer pour nos répondants. En ce qui a trait à la beauté, d'après eux, elle est surtout présente dans la poésie. Peu se soucient de lier l'analyse à la beauté des textes comme le sous-entendaient les maîtres anciens.

4.1.2.5 L'étude des langues anciennes

Les études classiques se nomment ainsi parce qu'elles font un retour vers l'Antiquité. Les langues mortes, telles le latin et le grec, font donc partie de ce courant parce leur étude donne une meilleure compréhension des langues qui en ont été engendrée comme le français et l'anglais. En fait, cet aspect du courant classique n'est jamais apparu lors des discussions. Il est aussi vrai qu'il ne faisait pas partie des affirmations.

4.1.2.6 L'apprentissage par cœur

Cette partie fait référence à évoquer ce qui est appris, à l'étude fastidieuse que doivent se soumettre les élèves s'ils veulent apprendre quelque chose. D'abord, nous tenons à souligner que cette idée ne fait partie d'aucune carte conceptuelle ni au sens accordé à la culture sauf pour Shade qui y a fait allusion en parlant des tables de multiplication à faire apprendre à ses

élèves.⁵ Il ne s'exprime à peu près pas dans les salles de classe de nos répondants lorsqu'il est question d'activités liées à la culture. Par contre, il est lié à accumuler pour Pouet-Pouet :

« (...) Aussi (accumuler, c'est) d'être un bon petit robot, d'apprendre par cœur. » Pouet-Pouet

Cependant, le rat a été le seul à voir le par cœur de manière positive :

« Tu peux chanter, apprendre une chanson par cœur et tu n'as rien analysé là-dedans. Puis ça te fait apprécier une partie de la culture et de la langue. » Le rat

En résumé, cette idée ne semble donc pas très populaire au niveau culturel, sauf pour une personne. Elle fut très peu mentionnée lors des entretiens. Comme nous l'avons vu plus tôt, Pouet-Pouet nous a partagé son malaise pour le par cœur, mais le rat nous disait que cela faisait partie de l'apprentissage.

4.1.2.7 La religion

Cette partie du courant classique veut expliquer notre rapport au monde. C'est un questionnement sur l'origine de l'homme. Certains de nos répondants ont fait référence à la religion surtout dans l'élaboration de la carte conceptuelle. Par rapport à la religion, Léa parle de valeurs imposées. Plume a discuté de l'affaire du kirpan, mais il en parlait surtout pour faire état d'un problème de société et non pour mettre l'emphasis sur la religion en tant que telle. Plusieurs ont parlé de valeurs sans faire le lien avec la religion, telles Jasmin et Valse. De son côté, DD29 associait chaque région du monde à une culture et à une religion. Selon lui, chaque peuple qui évolue à un certain endroit développe ses propres croyances, donc sa propre religion. C'est un peu comme Bulle qui parlait de croyance pour différencier les différents groupes d'humains ou par Shade qui croyait que chaque pays se différenciait par sa propre religion.

Bref, ces répondants n'ont pas tant élaboré sur la religion. Ils ont associé ce concept aux valeurs qu'une société se donne.

⁵ Shade a avoué qu'elle avait obtenu un contrat de remplacement. Elle enseignait donc, durant son baccalauréat, à une classe de 3^e année primaire toutes les matières dont les mathématiques et le français langue seconde.

En conclusion, le courant classique s'exprime chez nos répondants par des exposés oraux ou des présentations et non par la dialectique. Certaines discussions peuvent être axées sur la culture, mais il ne semble pas y avoir d'objectif particulier si ce n'est de parler de leurs origines et de la culture québécoise. Par la suite, la lecture semble importante pour la moitié de nos répondants. Néanmoins, seulement trois d'entre eux ont souligné l'importance de la lecture tout en citant certains auteurs. Une a affirmé lire très peu et les autres n'ont pas donné d'exemples. Ensuite, il faudrait vérifier pourquoi l'analyse de textes semble si peu présente lors de la formation. Il semble que ça ne soit pas une notion valorisée en enseignement du FLS. En effet, aucun de nos répondants n'a souligné en avoir fait à l'intérieur de ses cours, seul Plume a parlé d'avoir lu 2 romans dans le cadre de sa formation (Plume). Également, la beauté et la curiosité littéraire ont été les termes les plus énoncés de ce courant. La beauté peut s'exprimer par la poésie, entre autres choses. Soulignons qu'au moins un de nos participants tenait au côté pratique de l'enseignement et que de découvrir les beautés littéraires ne semblait pas être une priorité. Par contre, développer une curiosité par rapport au monde et par rapport à la littérature semblait davantage important pour nos sujets puisque la grande majorité ont tenu à le souligner. Aussi, apprendre par cœur ne faisait pas partie de la culture de nos répondants, du moins pas dans leur carte conceptuelle. Seulement deux en auront fait mention et uniquement un de manière positive. Finalement, certains ont parlé de religion en faisant référence aux différents peuples qui développent leur propre croyance.

4.1.3 Le courant pratique

Ce courant se reflète par la science et les technologies, le côté utilitaire et la réalité.

4.1.3.1 La pensée scientifique et technologique

Un seul de nos répondants a fait référence à cette pensée, Le rat. Lors de la réalisation de sa carte conceptuelle, il a mentionné la science et la technologie comme faisant partie de la société et aidant à son évolution ou à son déclin :

« C'est dans la culture aussi d'être en mouvement, d'être en mouvement dans une direction précise afin de connaître une effervescence plus forte peut-être ou une progression plus rapide, une progression technologique. Le développement des technologies, mais aussi ouverture sur le monde, même une croissance économique est reliée aux technologies et au scientifique, aux découvertes. Les pratiques... le fait de se diriger dans la modernité dans les pratiques rituelles. Le fait d'être plus rapide, de s'adapter aux technologies plus rapidement. » Le rat

Aucune autre référence n'a été faite à ce sujet.

4.1.3.2 La réalité

Dans cette partie, il faut mettre en rapport avec la réalité et non plus l'abstrait de la pensée. L'abstrait de la pensée fait référence au courant classique, alors que la réalité fait appel au concret et au courant pratique. La réalité peut se voir de plusieurs façons. D'après DD29, elle se traduit par le manque d'ouverture des jeunes. Donc, pour lui, son rôle, en tant que futur enseignant, est d'annihiler les stéréotypes en faisant des activités entre les écoles. Pour Jasmin, comme nous l'avons vu précédemment, c'est de faire tomber les tabous. Quant à Léa, c'est de les faire voyager. Finalement, pour Shade, ce sera de discuter des problèmes vécus par ses élèves en lien avec leur intégration à la société québécoise.

En outre, plusieurs personnes interrogées ont parlé du côté très pratique de la formation des maîtres ou de l'enseignement du FLS. Tout d'abord DD29 souligne que le but de l'enseignement d'une langue seconde, selon lui, est la communication. Bulle renchérit en disant que la formation n'est plus axée sur l'analyse, mais sur la communication. De plus, Plume fait allusion à l'accent mis sur la pédagogie et non sur la littérature, sur la discussion d'idées ou de sujets d'actualité à aborder en classe à l'intérieur de la formation des maîtres. Finalement, même s'ils n'ont pas été interrogés directement là-dessus, certains, en soulignant que le côté pratique prend toute la place au détriment de l'enseignement de l'esprit critique, se plaignent du manque (même de l'absence dans certains cas) de culture à l'intérieur de leur formation. Pour Léa et pour Plume, il n'a pas été question de culture dans leurs cours à l'UQAM :

« (Est-ce que, à l'intérieur de tes cours, vous parlez de culture?) Ah non, oublie ça ! » Léa

Plume, cherche la culture à l'intérieur de la formation :

« La formation des enseignants en français langue seconde ne permet pas d'atteindre cet objectif. (celui d'avoir des enseignants cultivés) (Ah non, pourquoi ?) Parce qu'il n'y a pas de culture. (Pas de culture dans les cours ?) Il n'y a pas de culture, s'ils veulent avoir des enseignants cultivés, il faudra changer beaucoup de choses. Par exemple, il n'y a pas de littérature. On a juste un cours de littérature québécoise. On a fait une activité sur la littérature contemporaine. (Une activité ? Vous avez lu un roman ?) Non deux romans, non ce n'était pas très difficile. C'est si on regarde le cursus du FLS tel qu'il est maintenant, il ne va pas contribuer à produire des enseignants cultivés. » Plume

Dans le même ordre d'idées, mais à une plus grande échelle, Bulle s'inquiète de l'omniprésence de l'utilité dans la société :

« Présentement, tout doit être fait dans un but d'être utile sinon on jette ça au poubelle. (...) Oui, on a besoin du chauffeur d'autobus, de l'ingénieur aussi. Mais est-ce qu'on peut faire de l'école quelque chose de pas juste utilitaire, comme être philosophe ? (rire) (Pourquoi c'est pas utilitaire un philosophe ?) Ben parce que justement ça remet en question des choses fondamentales auxquelles on croit. Ça les remet en perspective, pis ça nous demande de réfléchir sur nous mêmes pour savoir où on s'en va, vers le meilleur ou vers le pire. » Bulle

En dernier lieu, Pouet-Pouet parle d'une formation axée sur le conformisme :

« L'école est faite d'une façon, en ce moment où est-ce qu'il faut que tu rentres dans le moule petit enfant et tu vas l'apprendre bien assez vite. Pis, je ne prétends pas être parfaite que je ne ferai pas ça avec certains élèves. C'est sûr on a été formé comme ça. On a été formé à l'université pour développer notre pensée critique, développer notre pensée créatrice, oui, c'est sûr. Mais on arrive sur le marché du travail, pis il faut se conformer nous aussi. Alors, c'est ça, la culture du MELS, c'est pas mal le conformisme. » Pouet-Pouet

Somme toute, pour nos répondants, la réalité se définit par le développement de l'esprit critique, le côté pratique de la formation, le manque de culture et le conformisme. Ce sont aussi, les nombreux stéréotypes véhiculés par la société et le désir de ces futurs pédagogues, de les faire tomber par leur enseignement. Notons, que, malgré la critique que certains font de

leur formation, l'objectif de cette recherche n'est pas de les questionner sur ce sujet, mais bien sur la culture.

4.1.3.3 L'éducation au service la société

Ceci correspond à l'affirmation numéro six : « Apprendre doit être utile pour la société. » La moitié des répondants, dont Jasmin, DD29 et Plume croient qu'apprendre est utile pour soi et si c'est utile pour soi, cela le sera pour la société. Alis précise qu'apprendre est dans la nature humaine. Quant à Pouet-Pouet, elle explique qu'apprendre pour soi, signifie s'épanouir dans la société et c'est donc lui devenir utile parce que la personne en devient un élément positif. Finalement, d'après Valse et Shade, chacune croit que l'éducation doit servir la société.

Bref, il y a entente entre les répondants sur ce point. L'éducation doit être utile à soi et à la société.

4.1.3.4 L'accumulation de connaissances – la démarche scientifique et la compréhension de la nature de la science.

C'est un long sous-titre qui englobe ce qu'est ce courant dans son essence. Les répondants devaient donner leur point de vue sur cette affirmation lors des entretiens : « À l'école, l'élève doit viser à accumuler des connaissances et à développer une démarche scientifique. ». D'abord, le terme « accumuler » ne faisait pas l'unanimité. Au contraire, quatre des répondants ont préféré le remplacer par un autre mot parce qu'il ne sous-entendait pas la compréhension qui était plus cher aux yeux des personnes interrogées. Léa n'aime pas être obligée de faire quelque chose :

« Il serait préférable que l'élève vise à accumuler, pas qu'ils doivent. Je n'aime pas cela les « doit ». Eh, c'est un choix de toute façon à l'école. Ce serait le fun que l'élève accumule des connaissances. Et : « à développer une démarche scientifique », je changerai ça pour eh... un esprit critique »
Léa

Pour Valse, accumuler était lourd :

« Eh... oui. Moi ce qui me dérange c'est accumuler, je vois ça plus comme un fardeau. Je dirais plutôt que l'élève doit essayer d'apprendre ou d'essayer d'acquérir de nouvelles connaissances, de là à accumuler, je trouve cela vraiment lourd. » Valse

Pour Plume, accumuler signifie assimiler :

« Accumuler, je ne suis pas tout à fait d'accord avec le choix du verbe parce qu'accumuler ça signifie qu'il va y avoir à tendance à assimiler des connaissances sans forcément les utiliser quoi. On dirait qu'accumuler, il emmagasine des informations, mais ça ne veut pas dire qu'il va les réinvestir plus tard. Alors pour reformuler, pour moi, à l'école l'élève doit viser à réinvestir ses connaissances et à développer une démarche scientifique... là pour moi, ça ne pose aucun problème. » Plume

Pouet-Pouet voyait plus développer des connaissances :

« Accumuler des connaissances. Moi je n'aime pas le mot « accumuler » (Ok. Pour quelle raison ?) Ben moi, je vois plus à développer des connaissances. Si tu accumules des connaissances, tu accumules, accumules, accumules, ça se peut que tu en oublies pas mal. C'est mieux développer des connaissances, simuler des apprentissages. » Pouet-Pouet

Quant à la démarche scientifique, elle ne plaisait pas à tous. Certains croyaient qu'elle était très importante à enseigner (DD29 et Plume). Pour d'autres, telle Valse, il fallait laisser l'élève choisir, comme le suggère la réforme. D'autres disaient que ce n'était pas la seule méthode à montrer (Jasmin, Bulle et Pouet-Pouet). Il n'y a donc pas de consensus à ce propos. Mais pour la majorité, développer une démarche scientifique n'est pas une priorité, du moins, pas pour ces futures enseignantes de français langue seconde, dont Shade et Bulle. Pour Pouet-Pouet, ce n'était pas un élément essentiel, il fallait être surtout ouvert à l'analyse de l'élève.

« Donc, c'est là un élément important de l'enseignement depuis des siècles. Mais il n'y a pas juste ça surtout, ça ne dit pas que c'est l'élément... mais c'est vrai que c'est important d'amener les élèves à analyser des textes, mais il faut être ouvert au fait que leur analyse ne soit pas la même que la nôtre. » Pouet-Pouet

D'après Valse, montrer une démarche va à l'encontre de la réforme :

« Ben, démarche scientifique, t'es là, alors comme introduction, tu fais ça comme ça, comme çà. Et puis je trouve que démarche scientifique ça fait un

peu à la limite contre la nouvelle réforme. Ça c'est un autre sujet, qui veut que... qu'on mette l'apprenant au centre de l'apprentissage, qu'il soit entièrement autonome, donc là si on vient imposer une démarche, c'est comme un peu mettre des bâtons dans les roues de l'élève. Voilà. » Valse

Pour Jasmin, ce n'est pas une priorité, il faut d'abord construire sa propre identité :

« Eh... pas en premier lieu. Peut-être dans les programmes, pour moi, pas en priorité. (...) La priorité, c'est de permettre à l'apprenant de se faire des repères, de trouver déjà lui, qui il est. De pouvoir être en confiance en lui-même pour avoir confiance aux autres. Une fois qu'il s'est construit sa propre identité, il est capable de... Après ça va faciliter le fait que... il sera prêt. S'il n'est pas prêt psychologiquement, je pense que ça ne sert à rien de lui faire faire les connaissances là. » Jasmin

Léa distingue démarche scientifique et esprit critique :

« Mais en fait, oui c'est important, mais je pense que ce qui est plus important d'une démarche scientifique c'est de développer son esprit critique. » Léa

Bref, pour elle, la démarche scientifique ne semble pas être la priorité, il y en a d'autres, comme, développer l'identité de l'élève, mettre l'élève en confiance, lui enseigner un esprit critique, laisser l'élève choisir et le laisser développer ses méthodes, qui revient au moins trois fois avec Shade, Valse et Pouet-Pouet. Aussi, le terme « accumuler » pose problème puisque, selon nos répondants, il n'inclut pas la notion de compréhension.

4.1.3.5 Le développement économique.

Le courant pratique est perçu comme l'un des facteurs contribuant au développement économique grâce, entre autres aux inventions technologiques. À ce propos, un seul des répondants y a fait allusion lors de la réalisation de sa carte conceptuelle, le rat. D'autres ont lié l'économie à la culture dont Léa et DD29. Les autres n'ont pas abordé cet aspect de la culture.

En conclusion, la pensée scientifique et technologique est peu présente dans le discours de nos sujets. Néanmoins, la réalité des élèves semble être un élément important pour ces futurs enseignants. En effet, plusieurs (dont Jasmin, DD29, Valse et Shade) croient utiliser leur

futur profession pour mettre en confiance l'apprenant auprès de sa société d'accueil et de discuter certains problèmes qui peuvent survenir à l'égard de leur intégration. Cela peut aussi bien se faire pour les nouveaux immigrants en classe d'accueil que pour les élèves en classe régulière où des jeunes, de cultures différentes, cohabitent dans une culture majoritairement francophone. Dans un autre ordre d'idées, quand il est question du côté pratique de la formation, plusieurs voix s'élèvent pour protester. Celles-là affirment que la formation est uniquement axée sur le pratique, le conformisme et l'utilité ; qu'il existe un manque de culture à l'intérieur de la formation ; et que l'enseignement n'est pas assez axé sur la réflexion, la culture ou des sujets d'actualité. Sans oublier le peu de cours littéraires à la formation des maîtres comme Plume nous le faisait part. Malgré tout, une certaine unanimité s'affirme sur l'importance de l'éducation pour soi et pour la société. Finalement, certains éléments ressortent de cette analyse qui rappellent le discours ambiant en lien avec la réforme, comme laisser l'élève choisir (Valse) que l'élève découvre par lui-même (Shade, p.10) et la hantise de l'accumulation de connaissances (Léa, Valse, Plume, Pouet-Pouet).

4.1.4 Le courant populaire

Ce courant s'exprime à travers l'anthropologie et l'étude de l'homme. Il se voit par le quotidien de chacun et le divertissement. Il concerne le peuple et l'immédiat.

4.1.4.1 La dimension anthropologique

Il n'est pas nécessaire de revenir sur ce qui a été dit au début de ce chapitre par rapport à cet aspect de la culture populaire. Rappelons simplement que l'anthropologie fut une des premières sciences à définir la culture populaire à travers l'homme et son existence. Pour notre recherche, comme nous l'avons vu avec les cartes conceptuelles, la grande majorité des mots écrits par les répondants, sont liés à ce courant. Des mots comme arts, musique, coutumes, valeurs, société, pays, identité et multiculturalisme revenaient le plus souvent. Ces notions, en effet, se rapprochent de la définition qu'en donnent les anthropologues (Mead, 1964). Pour les personnes interviewées, l'identité est un élément-clef pour définir culture.

4.1.4.2 Le peuple et l'immédiat

La troisième affirmation de nos entretiens: « Il faut rejoindre l'élève dans ce qu'il connaît. » correspond à ce sous-titre. La majorité des répondants étaient en accord avec cette affirmation dont Léa, Pouet-Pouet et Shade. Aussi d'après Jasmin, l'enseignant doit rejoindre l'élève par des auteurs de son âge :

« Quand c'est relié à son vécu et à son expérience, il lira plus facilement ce qu'il retrouve, si c'est simplifié. J'ai remarqué surtout quand c'est un auteur... quand c'est quelqu'un de jeune, lors de mon dernier stage, il y avait, je les ai fait travailler sur des poèmes. Dans ces petits poèmes, il y avait comme des petites leçons de morales sur la vie et c'était des jeunes. Et là, ils étaient intéressés parce que c'était pas tel écrivain, ils s'en foutent du nom, tel écrivain dans la littérature. Non parce qu'en bas du texte, il y avait écrit, il y avait un prénom, 14 ans, un tel 13 ans. Donc là, la leçon de morale, l'expérience du texte, elle ne vient pas d'un adulte, mais elle vient de quelqu'un qui a le même âge qu'eux, donc là, tiens c'est intéressant à regarder. » Jasmin

Pour DD29, il ne faut pas enseigner un concept sans qu'il y ait une mise en contexte :

« Oui c'est ça. Ça c'est sûr, mais il faut faire un enseignement signifiant comme on le dit. Tu ne vas pas enseigner l'avion à quelqu'un qui n'a jamais vu d'avion. Et puis, ça ne va rien lui apporter. Vraiment, il faut vraiment du pratico-pratique. C'est ça que je vois. » DD29

Pour une des personnes interviewées, non seulement fallait-il rejoindre l'élève, mais l'enseignant devait s'adapter à lui (Léa). Une autre personne, Plume, a voulu ajouter l'importance d'enseigner de nouvelles notions aux élèves.

Lors de la cueillette des données, nous avons remarqué un élément important qui ressortait des verbatims soit la place importante qu'occupe désormais l'élève au cœur de l'apprentissage. En effet, pour Valse, il faut tenir compte de l'élève et lui laisser de la place ; pour Jasmin, c'est de le mettre en confiance ; pour DD29, c'est de sortir les élèves des écoles pour en rencontrer d'autres issus de milieux différents ; pour Pouet-Pouet, il faut tenir compte de l'analyse de l'élève malgré ce qu'il lui a été montré ; finalement, pour Shade, il faut laisser l'élève faire ses propres analyses.

En quelques mots, il y a assonance. Tous s'entendent pour rejoindre l'élève. Une a même ajouté que l'enseignant devait s'adapter à l'élève. Ce qui, encore une fois, revient à mettre l'élève au centre de l'apprentissage. L'élève est bien au centre des préoccupations de ces enseignants en lui donnant de la latitude et en le mettant au centre de ses priorités.

4.1.4.3 Une culture comme art de vivre

C'est une culture qui touche le peuple dans son quotidien et dans ses loisirs. La cinquième affirmation des entretiens : « La lecture de magazine peut remplacer la lecture de livre. » est tout à fait liée à cette phrase parce que le magazine retrace l'actualité et divertit. Quand il est question du livre remplacé par le magazine, la moitié, seulement, dit que non, il ne doit jamais être remplacé. Jasmin parle de la superficialité des magazines, DD29 affirme que les magazines ne sont pas adaptés aux apprenants, Valse croit qu'il faut aller au-delà des magazines et Bulle ne croit pas qu'il va le remplacer, mais elle n'hésiterait pas à utiliser un magazine aussi en salle de classe parce que c'est souvent plus court comme lecture. De son côté, Plume fait référence au niveau de langue du magazine qui est inférieur au livre :

« (...) dans aucun temps, la lecture de magazine ne peut remplacer la lecture de livre parce qu'il y a la dimension de la langue. Ce n'est pas le même niveau de langue (...) On peut sauter des paragraphes, ça ne nuit pas à la compréhension générale. (...) Alors que dans la lecture d'un livre, on est obligé de lire d'un point à l'autre sinon, on ne va pas comprendre. » Plume

Pour sa part Alis parle de l'odeur des livres :

« Non, je ne pense pas que la lecture de magazine peut remplacer la lecture de livre parce que la culture du livre, c'est une culture qu'on prend, un bouquin qu'on respire où il y a une odeur. Il y a un auteur qui a eu un parcours. Tsé, on lit non seulement un livre, mais on lit une œuvre d'une personne. Et le magazine, c'est un truc plus actuel, plus quotidien, » Alis

Cependant, plus que la moitié trouve que le magazine devrait être présent pour compléter le travail du livre dont Bulle. Pour Plume, elle peut initier les élèves à lire. Pour Léa, ça dépend du contenu :

« Ça dépend du contenu du livre et de celui du magazine. Je ne ferai pas par exprès pour faire lire des articles sur le maquillage ou... » Léa

Pouet-Pouet parle du plaisir de lire :

« C'est sûr qu'avec un magazine, tu as plus de... tu peux utiliser ça comme recherche, quelque chose comme ça. Tandis que le livre, moi je vois ça plus pour le plaisir. Il y a beaucoup d'enfants qui lisent des magazines pour le plaisir. Je ne suis pas une très grande fan de magazine, mais il y a des enfants qui aiment. Pis, c'est du matériel intéressant, je ne vois pas pourquoi ça pourrait pas... Si un enfant décide de lire un magazine au lieu d'un livre pendant son temps de lecture... je ne vois pas... ce que ça dérangerait. »
Pouet-Pouet

Le rat veut exposer ses élèves à le plus d'éléments possibles :

« Moi je trouve ça important d'avoir... de les exposer à une diversité de texte, du plus simple au plus complexe, ça dépend de la clientèle, du public. (...) Travailler avec le journal *Métro*, je le ferais même si j'aimerais que les plus habiles lisent *Le devoir*. Puis, autant lire un panneau de signalisation. Même les choses de base, pis les choses... pis l'utilitaire... tsé, je travaillerais la langue à partir de l'utilitaire, parce que des fois c'est comme ça qu'on peut aller chercher les jeunes apprenants, à travers le pratique, l'utilitaire, donc. »
Le rat

Pour Shade, quand elle veut intéresser ses élèves, le magazine est mieux que rien :

« Au secondaire. Alors si je vois qu'un élève veut lire un magazine en français et que c'est un élève qui n'aime pas la lecture pantoute, ben pour moi c'est mieux que rien. C'est de la lecture. Mais si j'ai un roman à faire en classe et j'ai des tests de compréhension, si je pose des questions concernant le roman, ben là, il n'aura pas le choix de le lire s'il veut réussir son année. » Shade

Somme toute, le magazine occupe une place dans l'enseignement de nos répondants, comme le livre, mais à un niveau différent. Pour eux, le magazine vient compléter le travail du livre. Entre autres, ils croient qu'il peut initier l'élève à la lecture.

4.1.4.4 Danse populaire – bal populaire – musique populaire

La musique est un terme qui est revenu pour la majorité des répondants lorsqu'ils ont écrit leur carte conceptuelle (Appendice D). Nous pouvons affirmer qu'elle est partie prenante de la culture. Il n'était jamais question de culture classique puisque l'objectif de nos répondants était de baigner leurs apprenants dans la culture francophone. En fait, pour un d'entre d'eux,

la musique pouvait même provenir d'une différente langue afin de faire apprécier la culture d'origine de cette personne (Shade).

4.1.4.5 La consommation

Cette partie est une idée de Finkielkraut (1987) qui s'inquiètent de la domination du courant populaire sur les autres courants. À ce propos, il émet certaines mise en garde à son égard. Lors de notre recherche, une personne fait mention de tester et de jeter lorsqu'elle compare le livre au magazine :

« (...) il y a le salon du livre, il n'y a pas le salon du magazine. Il y a le... on va faire dédicacer son livre, on ne va pas faire dédicacer son magazine. (...) J'ai rarement vu quelqu'un qui lisait un livre et qui le jetait. Souvent, on le donne, on le garde dans sa bibliothèque. Le livre continue à vivre même si on a fini de le lire. Tandis que le magazine, tu ne le lis plus. On va continuer à le lire dans les cabines de médecin ou dans les hôpitals (sic). »
(Alis)

Bref, elle disait qu'après la lecture, un livre se retrouve dans une bibliothèque et le magazine au recyclage. Soulignons qu'elle est la seule avec laquelle nous avons retenu des éléments de discours sur la consommation et le gaspillage.

4.1.4.6 Un mépris des valeurs intellectuelles

Un seul de nos répondants affirme vouloir transmettre son amour pour les connaissances et sa fierté d'en posséder, Le rat :

« (Ce) que j'aimerais faire, que j'aimerais réaliser, c'est de donner, premièrement de transmettre de la culture générale, des connaissances générales, de donner, de faire apprécier le fait d'avoir un bon bagage de connaissances générales, de le faire apprécier aux élèves et de leur donner le goût. De leur donner une certaine curiosité pour des connaissances élargies. Donc, de leur faire prendre conscience que, c'est important et c'est plaisant d'avoir beaucoup de connaissances générales dans peu importe ce qu'on fait plus tard comme travail où on s'en va et de le faire sentir comme quelque chose d'important pour le développement de... d'un groupe et pour l'humain. » Le rat

Quant à Pouet-Pouet, elle souligne l'importance de posséder certaines connaissances :

« Quand tu n'as pas de culture générale en tant que telle, comment veux-tu avoir une conversation avec quelqu'un ? Ça ne durera pas longtemps. » Pouet-Pouet

« (...) de ma cohorte (...) il n'y a pas beaucoup de gens qui parlent de la culture. On nous dit toujours qu'il faut passer un certain contenu. Un moment donné, il faut passer une certaine culture. Tsé, je considère qu'il y a des gens de mon bacc qui ne devraient pas enseigner pas parce qu'ils sont pas capables. Parce qu'ils véhiculent une image de : « C'est pas grave si je ne le sais pas. » Ou : « C'est pas grave, ça c'est pas important. » Mais, tsé, ils ont des connaissances générales assez basses, je considère. J'ai déjà entendu des gens dire qu'ils ne savaient pas c'était quoi un mammoth par exemple. » Pouet-Pouet

Les autres n'en ont pas fait mention.

Tout compte fait, dans cette partie, nous ne décelons pas de mépris pour les valeurs intellectuelles, mais nous trouvons une certaine inquiétude en lien avec la culture qui, pour certains répondants, ne fait pas partie de la formation ni de la personnalité de chacun des étudiants au baccalauréat.

À ce sujet, et comme nous le soulignons auparavant, Plume disait que la formation ne préparait pas à la culture ; Léa nous a affirmé que la culture n'était jamais discuté en salle de classe ; Bulle parlait de l'accent mis sur le côté utilitaire de la formation et Pouet-Pouet questionnait la peur du gouvernement de développer l'esprit critique de ses apprenants. Chose à noter, personne n'a encensé ni même suggéré que la formation en français langue seconde en lien avec la culture était de qualité.

4.1.4.7 Une société de spectacle

Selon De Koninck (2000), la dominance du courant populaire peut entraîner la société de spectacle vers un abîme de paresse parce que nous nous habituons à un monde idéal en ignorant le travail. Lors de notre recherche, seule Shade a parlé de donner des exercices faciles en lien avec la culture :

« Oui, pour qu'ils puissent s'initier à d'autres cultures. Discussion en classe, je donnerais des exercices vraiment faciles pour que je puisse, je ne sais

pas... comme des petites lectures intéressantes sur la culture québécoise... »
Shade

En ce qui a trait au spectacle, Le rat a suggéré des activités en lien avec des émissions de télé, sans être précis sur une en particulier. Bref, la paresse n'est pas un élément considéré par ces répondants, du moins, elle n'est pas verbalisée.

En résumé, pour les personnes interrogées, d'abord, l'identité est un élément-clef pour définir culture. Ensuite, tous s'entendent pour rejoindre l'élève. Celui-ci paraît être au centre des préoccupations de ces futurs enseignants. De plus, pour ces répondants, le magazine vient compléter le travail du livre. Entre autres, ils croient qu'il peut initier l'élève à la lecture. En outre, la musique semble être partie prenante de la culture. En ce qui a trait à la consommation et au gaspillage, un livre se retrouve dans une bibliothèque et le magazine au recyclage. Également, la culture ne semble pas être à la base de la formation pour ces répondants. Finalement, la paresse n'est pas un élément considéré par ces répondants, du moins, elle n'est pas verbalisée.

4.2 LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT SELON NOS RÉPONDANTS

Comme nous l'avons fait pour les grands courants culturels, nous allons maintenant regarder où se situent ces dix futurs enseignants en ce qui a trait à leur rôle.

4.2.1 L'enseignant-passeur-culturel

4.2.1.1 Le passeur

Le titre réfère à celui qui faisait franchir un obstacle. Il embarquait le voyageur vers des rives inconnues. Pour le MEQ, le passeur peut faire des liens avec les œuvres du passé. Le terme passeur est revenu à quelques reprises chez les personnes interviewées. Valse et Pouet-Pouet en ont fait mention. Valse parlait de donner un petit « boust » à ses élèves pour apprendre. Elle dit vouloir passer ses connaissances, mais de donner cette motivation aux élèves d'apprendre. Le « mais » marque une opposition comme si « passer ses connaissances » et « motiver » étaient opposés :

« (Ton rôle est de les intéresser ?) Oui, c'est de leur donner un petit boust. (...) (Qu'est-ce qui te reste de cet entretien ?) Ce qui me marque, c'est mon rôle en tant qu'enseignant. (C'est-à-dire ?) Je veux vraiment être comme un passeur de connaissance, mais de donner cette motivation aux élèves d'apprendre par eux-mêmes (critique), de ne pas juste prendre les informations qu'on leur donne. Il faut aller au delà de ce qu'on leur donne. Je ne sais pas moi, aux nouvelles ou dans les livres, ce n'est pas assez pour passer au-delà de ça. Développer cette curiosité intellectuelle. Oui, vraiment. » Valse

Elle veut passer ses connaissances, elle veut motiver ses élèves, les motiver pour apprendre par eux-mêmes et développer leur sens critique. Elle ne parle pas de transmission, mais bien d'amener les élèves à aller vers les connaissances. Malgré que, comme nous l'avons vu plus tôt, elle parlait de transmettre de nouvelles notions (Valse). Elle est donc consciente des deux rôles et elle a envie de jouer ces deux rôles.

Pouet-Pouet, quant à elle, réfère au passeur en ajoutant qu'elle veut ouvrir les élèves à le plus d'éléments possibles. Elle dit qu'elle ne possède pas tout le savoir, elle est donc consciente de ses limites :

« C'est pas toi qui a le savoir ultime, ce n'est pas ce que je veux dire. Mais, c'est quand même toi qui disposes d'un certain savoir et d'une certaine quantité de savoirs. (...) Mais toi, tu as toujours une culture à toi. Tu as des intérêts, des éléments qui t'intéressent pis t'es enseignant. C'est à toi à ouvrir les jeunes à ces horizons-là. Étant donné que ce n'est pas toi qui a le savoir infini. Tu n'es pas le gros boss nécessairement de la classe, mais je pense que même en tant qu'individu, tu as à ouvrir, tu as à parler des éléments culturels que tu as à apporter et les autres la même chose. (...) Je pense qu'il y a certaines connaissances qu'on a en tant qu'enseignant qu'il faut essayer de véhiculer aussi. Certains attrait culturels, certains goûts pour certaines formes de culture que tu peux... je sais pas... exposer aux élèves, mais c'est à eux de choisir qu'est-ce qu'ils retiennent en bout de ligne. Donc, c'est pour ça le passeur, tu ne leur donnes pas et ils sont obligés d'intégrer. Tu leur donnes la possibilité puis c'est eux qui choisissent d'intégrer, c'est eux qui choisissent qu'ils apprennent ou qu'ils apprennent pas. » Pouet-Pouet

Elle répète le discours de Bulle qui ne voulait pas transmettre puisque les élèves devaient alors intégrer ce qui leur était transmis. Pour les deux, passer permet à l'élève de choisir.

Bulle dit préférer expliquer sa culture et non la transmettre parce que l'élève peut faire un choix :

« (...) pas de la transmettre (la culture), mais plus de l'expliquer. (...) J'aimerais ça la transmettre, mais c'est à eux, je ne sais pas si eux vont la prendre. Pour moi, transmettre quelque chose implique que les élèves vont le prendre, l'accepter. Ce qui n'est pas toujours le cas. Même si je leur explique mes valeurs, si je leur explique en quoi mes valeurs sont bonnes, peut-être que pour eux, ils ont tellement été éduqué d'une certaine façon, pour eux, ils ne sont pas prêts à intégrer ça dans leur vie. » Bulle

Pour elles, Bulle et Pouet-Pouet, transmettre veut dire intégrer et passer permet à l'élève de choisir l'information qu'il désire retenir.

En quelques mots, pour le rôle de passeur, ce que nous retrouvons, c'est que pour deux d'entre eux, il est important de laisser l'élève libre de choisir ce qu'il veut apprendre. L'élève, de nouveau, se retrouve au centre de l'apprentissage. Une autre fait la distinction entre passer et motiver. Pour elle, l'un n'implique pas l'autre. La transmission implique l'intégration, mais pas l'explication, ce que préfère faire deux des personnes interviewées. Finalement, une ne se considère pas comme le boss de sa classe parce qu'elle dit ne pas tout savoir.

4.2.1.2 L'accompagnateur

Un aspect sur lequel nous nous interrogeons dans la partie précédente, c'est l'accompagnateur, celui qui n'impose jamais. À ce propos, certains sujets sont en accord avec cette idée. Léa, par exemple, dit vouloir écouter l'enfant et ses besoins. Elle veut être un aide à son apprentissage, mais de le laisser désirer ce qu'il veut apprendre :

« Moi, j'ai beaucoup une approche humaniste en enseignement. (C'est-à-dire ?) C'est-à-dire, d'écouter l'enfant, d'écouter les besoins de l'enfant et de répondre à ces besoins là. Eh... d'être proche de l'enfant pis d'être un aide à son apprentissage, mais de le laisser ... désirer ce qu'il veut apprendre. » Léa

Pour elle, il faut le laisser désirer, donc ne rien lui imposer. Bulle et Pouet-Pouet, comme nous l'avons vu, parlent de laisser l'élève choisir ce qu'il veut intégrer. Valse, elle, souhaite laisser une grande latitude à ses élèves dans leurs apprentissages. Elle hésite à enseigner une démarche en particulier.

Bref l'accompagnateur est bien présent dans le discours de nos répondantes. C'est un sujet qui reviendra plus loin lorsqu'il sera question de l'enfant mis au centre de l'apprentissage. Ce que nous retenons, c'est que l'élève est la clef du processus d'apprentissage et non pas un élément parmi les deux autres : l'enseignant et l'environnement scolaire comme le suggère Legendre (1993).

4.2.1.3 Le guide et les projets

Il est un passeur, un accompagnateur et un guide, c'est-à-dire, selon le MEQ, qu'il amène l'élève de sa propre culture vers la culture seconde. Le guide se rapproche de l'accompagnateur, mais l'idée qui est ajoutée est que le guide amène l'élève d'un point « a » (les connaissances de base de l'élève) vers un point « b » (les nouvelles connaissances ou compétences acquises). Les propos de DD29 se rapprochent de ce concept qu'est le guide. Il tient à faire découvrir les valeurs du pays d'accueil et des élèves qui sont en place. Il est celui qui va amener ses élèves vers une autre culture, celle d'une autre école, d'un autre pays. Plume dit vouloir amener ses élèves à développer leurs quatre habiletés et leur faire découvrir de nouvelles choses par des sorties, des projets ou la littérature. Alis affirme qu'elle agit en tant que guide au niveau des lois, des droits et liberté et des responsabilités de chacun dans la nouvelle société des immigrants. Le guide ne va pas transmettre de savoirs, il va amener l'élève vers le savoir, c'est pourquoi les projets prennent toute leur importance, comme nous l'avons vu précédemment. À l'intérieur de projets, les élèves vont construire leurs propres connaissances. Trois de nos répondants voulaient passer la culture par des projets, malgré les critiques de Plume sur l'emphase mise là-dessus à la formation des maîtres :

« Ça va l'exprimer surtout à travers des projets. Donc, des projets pour découvrir... si on prend le thème de ... bon, en univers social, on peut faire un projet sur l'histoire de Montréal. À ce moment là, on peut envisager une

sortie à Pointe-à-Callières et découvrir le développement de la ville de Montréal depuis l'installation des premiers colons jusqu'à nos jours.»
Plume

Valse parle d'un projet sur un pays :

« Mmh, par exemple, pendant la semaine culturelle, les élèves pourraient faire des activités, faire des activités, faire des mini-projets. On leur soumet une liste de différents pays, il faudrait faire une recherche. Je leur donnerai quatre catégories, aliment, nourriture, musique et je ne sais pas moi, température ou climat et je leur demanderais de faire une recherche là-dessus et vous partagerez ce que vous avez trouvé là-dessus. Le but serait de faire une recherche sur un pays autre que celui dans lequel ils proviennent. Dans le fond, si moi j'étais apprenante, je ne ferais pas une recherche sur Haïti, puisque je suis Haïtienne. Je ferai quelque chose d'autre. Ça, ça serait une activité. Bon... » Valse

Pouet-Pouet fait référence à la construction d'un site internet :

« Tout le monde a une caméra numérique maintenant. Que ce soit la construction d'un site ou d'une page web à l'école avec leurs lectures qu'ils ont aimées, des films qu'ils ont vus, la musique qu'ils écoutent. Donc, c'est ça, c'est de leur donner le plus de moyens possibles. » Pouet-Pouet

En lien avec ce thème, certains ont mentionné la présence quasi-unique des projets lors de la formation des maîtres. Il est de moins en moins question de l'exercice ou du par cœur comme le soulignent Plume et Bulle:

« On fait plus de projets, la tendance maintenant c'est la réalisation de projets, quoi. (Qu'est-ce que tu penses de ça toi ?) Ça peut être intéressant jusque dans une certaine mesure parce qu'il y a des élèves qui ne vont pas travailler quand ils sont en équipe, il y a toujours quelqu'un au niveau de l'équipe qui va travailler plus que les autres et c'est de s'assurer que tout le monde fournit le même effort. C'est à ce niveau là que ça peut coïncider quoi. Travailler en projet ça peut aller quand c'est de manière, je dirais, ponctuelle, épisodique et non pas de manière plutôt constante comme on nous recommande de le faire quoi. » Plume

« Tout ce qui est approche traditionnelle, pis même la grammaire est beaucoup mise de côté. Tsé on fait un petit retour, lentement mais sûrement, à la grammaire pis pourtant en langue seconde, en classe d'accueil, il faut mettre l'emphasis là-dessus. (...) (Les cours du bacc sont axés sur quoi ?) Les cours du bacc sont axés sur la communication orales. Vraiment. Un peu de lecture, mais pas la lecture de grands textes, mais la lecture provenant

d'articles de journal (sic), provenant d'un extrait de roman, mais de roman jeunesse, pis la littérature y en a pas. C'est ça. » Bulle

Pour conclure, le guide est celui qui amène vers les connaissances. Quelques répondants tiennent à faire cela, comme nous l'avons vu, d'autres tiennent à expliquer et non à transmettre. Également, l'idée des projets a fait surface comme activité principale d'enseignement vue à l'intérieur de la formation et comme activité d'enseignement à faire avec les élèves en lien avec la culture.

4.2.1.4 La construction de sens.

Dans cette partie, il s'agit de l'élève d'apprendre. Ici, nous retrouvons le thème de la construction par l'élève de son savoir. L'élève doit réussir à construire sa propre conception du monde. Ici, il n'est aucunement question de transmission, du moins explicitement. Nos répondants, eux, veulent créer une ouverture d'esprit (Léa, Valse, Bulle, P-P et Plume), amener l'élève à être curieux (Le rat et Léa), faire tomber les tabous (Jasmin), donner une motivation pour apprendre (Valse et Le rat), valoriser sa culture et leur culture (Bulle). Tout cela permet d'intéresser l'élève à apprendre et d'approfondir les connaissances de la culture. De la même façon, nous croyons que ces actions peuvent aider les élèves à construire du sens parce que l'élève va s'ouvrir au monde autour de lui, il ne sentira pas qu'il est pris avec des tabous. En étant motivé, curieux et valorisé, il va aller chercher l'information dont il a besoin.

Bref, la construction de sens est présente dans le discours de ces répondants sans être explicite. Il est question de créer une ouverture d'esprit, d'amener l'élève à être curieux, de faire tomber les tabous, de motiver et de valoriser sa culture et leur culture même le terme transmission n'est pas approprié pour un de nos répondants. Ces éléments constituent un point d'ancrage pour l'élève avant de se consacrer à l'apprentissage. Ces futurs enseignants semblent bien conscients d'intéresser leurs élèves et d'être à leur écoute et pour quelques uns de ne rien leur imposer.

4.2.2 L'enseignant-expert

4.2.2.1 Son expertise

Il se distingue pas son savoir-agir et non par son savoir. Il connaît les techniques de l'enseignement. Selon Legendre (1993), cet enseignant possède une maîtrise parfaite des connaissances et des habiletés préalables à l'enseignement. Ses actes d'enseignement ont un impact sur l'apprentissage de ses élèves. Pour Legendre, il englobe le passeur et le transmetteur, il en fait un tout en un. Aucune phrase du discours des répondants ne semble avoir été dite lors des entretiens et ce, malgré les trois stages réalisés en milieu d'enseignement en lien avec ce rôle. Nos répondants ont employé les termes : modèle, guide et passeur ainsi que transmission, écoute, ouverture d'esprit, curiosité, valorisation et humilité. Shade a nommé des stratégies à transmettre, mais elle n'en a pas nommée une :

« En même temps, je suis passée par là. Alors, je peux aussi leur donner des bonnes stratégies. (Quelle stratégie ?) Je ne sais pas, sur la langue française, des petits trucs, que j'ai passé par là qu'ils puissent acquérir ou se rappeler. (Donne-moi un exemple.) Eh... un exemple... (Pas d'exemple) » Shade

Bref, peu ont parlé de ce rôle. Ce que nous retenons aussi de cette partie, c'est que ce sujet n'est pas clairement défini. Certaines, comme Léa et Valse y reconnaissent une certaine confusion.

4.2.3 L'enseignant-transmetteur

4.2.3.1 Le miroir de la société

Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique avec entre autres, Arendt (1972), l'enseignant transmetteur est un modèle, il est le reflet de la culture car il connaît le monde et il désire transmettre cette connaissance aux autres. Durant les entretiens, Shade et Alis ont parlé d'être un modèle. Shade se dit être un modèle de réussite, un exemple à suivre. Alis se voit comme un modèle de société pour ses élèves. C'est à elle qu'ils se réfèrent pour mieux

comprendre la société dans laquelle ils se retrouvent. Tandis que Léa veut reproduire le modèle qu'elle a reçu de certains de ses enseignants :

« Je ferais mon mieux pour leur montrer que... regarde, moi je ne suis pas Québécoise, j'ai fait mon bacc en enseignement du français langue seconde, alors déjà, je suis un modèle pour eux. Je veux leur montrer que oui, vous pouvez surpasser des moments difficiles. Je sais que c'est pas facile d'être dans une autre culture, d'apprendre une nouvelle langue, mais quand tu mets des efforts, tu peux arriver où tu veux. Je veux leur donner le goût de vouloir apprendre la nouvelle langue qui est le français comme... ici je parle du français au Québec. Et qu'ils puissent l'aimer le plus possible. J'aimerais la promouvoir. » Shade

« C'est un rôle vraiment important au niveau de l'accueil. On est des agents de culture, des agents de langue, des modèles. On est souvent la seule personne ressource pour eux. On va les guider au niveau des lois québécoise, au niveau des droits, des libertés, des responsabilités, on est les seuls qui vont leur dire ce genre de chose. Aussi, au niveau des parents... » Alis

« Ben moi, j'aimerais ça enseigner le français, mais enseigner aussi ma vision du monde. Eh... J'ai toujours eu des enseignants qui ont été des modèles pour moi dans le sens où ils m'ont créé une ouverture d'esprit chez moi et c'est ça que je veux créer avec mes élèves » Léa

Bref, trois de nos participantes se disent être des modèles de réussite ou de société.

4.2.3.2 Il transmet sa culture.

Cette partie fait référence à la transmission de la culture vue comme un savoir et une réflexion. Trois de nos participants ont fait allusion à cette expression. D'abord, Pouet-Pouet, comme nous l'avons vu au point 4.3.1.1 qui se refuse à dire qu'elle veut transmettre ses connaissances puisque, dit-elle, elle ne connaît pas tout et que c'est le rôle de l'élève d'aller chercher les informations que l'enseignant ne connaît pas. Cependant, elle ajoute l'importance de posséder une certaine culture générale afin de la passer. Malgré tout, elle s'affirme comme guide.

Sans oublier Bulle qui ne veut pas transmettre, mais expliquer sa culture et Pouet-Pouet qui préfère laisser l'élève choisir, comme nous l'avons vu plus tôt. Ensuite, d'après ce qui a été

dit précédemment, Le rat fut le seul à vraiment vouloir partager ses connaissances et sa passion explicitement. Il veut également valoriser les connaissances et transmettre une culture générale, ce qui est à l'encontre du courant populaire où il existe un certain mépris des valeurs intellectuelles, selon Balthazar (1989). Finalement, Valse voulait transmettre de nouvelles notions et développer l'esprit critique de ses apprenants. Dans les sous-entendus, Jasmin, par ses connaissances littéraires, Plume et Alis, par leurs exemples littéraires, se rapprochent de la définition que nous avons de l'enseignant-transmetteur, c'est-à-dire, celui qui veut transmettre ses connaissances et ses valeurs. Jasmin affirme qu'elle a beaucoup appris sur elle à travers la littérature. Plume transmet ses connaissances de Montréal par un bouquin, tout en se permettant d'ajouter des faits plus récents :

« Donc, quand on fait : *Midi, boulevard Rosemont* il y avait une description assez détaillée du centre-ville de Montréal, du métro de Montréal, des stations, tout ça, donc ça a permis aux élèves par la suite de comprendre le réseau du métro et j'ai ajouté quelques informations parce que le roman a été écrit dans les années 70, au moment où il n'y avait pas la station Saint-Michel parce que ça a été construit en 1985, donc ça nous a permis de voir l'histoire du réseau de la ville » Plume

Et Alis souhaite faire lire des auteurs francophones qu'elle a appréciés :

« ... Je les mettais en contact avec eh... justement des livres, des auteurs québécois sans pour autant les faire entrer dans du Michel Tremblay parce que les élèves de l'accueil ne comprennent pas du Michel Tremblay. Alors, je leur faisais faire du Réjean Ducharme qui était plus... même des auteurs français comme Daniel Pennac. Ehm... Souvent, par exemple, dans l'école où je suis, les élèves sont en train de faire *Les trois mousquetaires*. Nécessairement, notre culture est reliée à la culture française qui est beaucoup plus souvent accessible parce qu'il y a beaucoup plus d'éditeurs qu'au Québec. » Alis

Dans ces cas-ci, la culture se transmet par la littérature et par les connaissances des enseignants, ou bien, par une attitude comme l'ouverture d'esprit et la passion.

La transmission de la culture n'est pas un vocable utilisé fréquemment par les répondants de cette étude, malgré un net enthousiasme à transmettre certaines idées, comme les voyages pour Léa, la sécurité, l'ouverture et la confiance pour Jasmin, les valeurs et la culture du pays d'accueil pour DD29, l'ouverture et la littérature pour Valse, la littérature et l'histoire du

pays d'accueil pour Plume, d'expliquer ses valeurs pour Bulle et pour Alis, d'ouvrir les élèves au savoir pour Pouet-Pouet et le rat et finalement, d'agir en tant qu'exemple et de promouvoir la langue pour Shade.

Bref, la transmission est présente sans être explicite. Ces répondants souhaitent transmettre leurs connaissances littéraires, leur passion, des informations, des valeurs et une ouverture d'esprit, malgré les réticences à transmettre pour deux des répondantes qui tenaient à expliquer la culture et à ne pas la transmettre. Pour elles, la transmission incluait l'intégration au contraire de l'explication qui permet à l'élève de choisir.

4.2.3.3 Un savoir empreint de culture classique qui se transmettait par les livres et leur analyse.

Ce point rejoint le précédent où il était question de transmission, entre autres, par la littérature. Ce qui est différent ici, c'est qu'il est question de littérature classique. Si nous considérons la culture classique comme celle qui a traversé l'histoire (Reboul, 1974), alors Plume et DD29 furent les seuls à en parler, le premier a nommé Montaigne et l'autre Lafontaine :

« Quand je relis Michel Tournier, parce que la première pensée que j'aie quand j'ai lu la pensée des grands auteurs, je pense aux philosophes, le premier qui m'est venu à l'esprit, c'est Montaigne. Donc là, il n'y a pas beaucoup d'analyse à faire avec Montaigne. Mais si par exemple on intègre comme grands auteurs Michel Tournier qui a écrit : *Vendredi ou les Limbes du Pacifique* tout ça, on se rend compte qu'il a réécrit le mythe de Robinson Crusoé mais à sa manière en intégrant beaucoup d'éléments de philosophie. » Plume

« ... Je ne me rappelle pas, mais c'est un des écrivains français qui disaient ça (Molière). Il voulait faire découvrir les beautés de la langue parce qu'à l'époque il fallait qu'il parle devant une belle femme. Pour lui parler, il fallait donc qu'il trouve la meilleure formule pour pouvoir dire comment je peux approcher la femme. Donc il dit : « Belle marquise, vos beaux yeux bleus me font mourir d'amour ». Ou bien dit : « Vos beaux yeux d'amour me font mourir d'amour » ou bien : « vos beaux yeux me font mourir marquise. » DD29

Sinon, Comme nous l'avons vu auparavant, Alis et Plume ont cité quelques auteurs à montrer en salle de classe (Tremblay, Ducharme, Pennac, Dumas et Arsenault) :

« (...) je leur faisais faire du Réjean Ducharme (...) même des auteurs français comme Daniel Pennac. Ehm... Souvent, par exemple, dans l'école où je suis, les élèves sont en train de faire *Les trois mousquetaires*. Nécessairement, notre culture est reliée à la culture française qui est beaucoup plus souvent accessible parce qu'il y a beaucoup plus d'éditeurs qu'au Québec. » Alis

« (...) ça peut être aussi, si on travaille sur un roman, découvrir... par exemple si on prend un roman, pas vraiment un roman, c'est un court roman, c'est un récit, par exemple si je prends l'exemple de : *Midi, boulevard Rosemont* que j'ai travaillé avec les élèves de l'accueil, c'est Arsenault qui l'a écrit, c'est un enseignant d'ici... » Plume

Aussi, Pouet-Pouet partageait sa peur de faire lire certains livres, comme ceux d'Orwell ou de Vigneault, elle avait même peur de perdre son travail :

« (Toi, est-ce que tu le ferais lire à tes enfants en FLS ?) J'aurais envie de le faire, reste à savoir si je vais garder ma job. (Ah oui ! Tu penses ça vraiment ?) Ben, peut-être pas à ce point là. Mais moi, je connais quelqu'un en stage qui a voulu faire lire Guillaume Vigneault en sec 3. Il a fait lire son livre. Il y avait un passage à caractère sexuel, ils ont 15 ans, ils ne sont pas fous. Mais Guillaume Vigneault, ce n'est jamais dégueulasse la façon qu'il décrit et ce n'est jamais déplacé. Son maître-associé était d'accord avec ça. Il s'est fait limogé (sic) par un parent qui n'était pas content. Pis, la direction de l'école l'a chialé. Pis, lui, il a lâché son bacc à cause de ça. Pas à cause qu'il a coulé son stage, mais il a eu un avertissement en éthique professionnelle. » Pouet-Pouet

Shade et Le rat ont parlé de littérature en général sans nommer d'exemples. Pour ce qui est de l'analyse, certains, comme Bulle, ont blâmé le fait qu'elle était de moins en moins vue dans les cours universitaires. Ensuite, ce qui ressortait de l'analyse, c'est que c'était ardue et que c'était peu compatible avec le plaisir et la beauté des phrases. Quelques-uns (Plume et Bulle) ont critiqué le manque de formation en ce qui a trait à l'analyse de texte à l'intérieur des cours universitaires, malgré le désir de quatre de nos répondants d'exprimer la culture à l'intérieur de leur classe par la littérature. Nous retenons aussi, comme nous l'avons vu plus tôt, c'est le peu d'exemples d'analyse effectuée ou apprise à l'intérieur de leur formation

qu'ont donné nos personnes interviewées. Plume a parlé de Montaigne et de Tournier, mais selon ses dires, ce ne sont pas les livres qu'il a lus pour sa formation.

Tout compte fait, l'analyse ne semble pas être un élément d'enseignement qu'ont retenue ces étudiants lors de leur formation universitaire ni la lecture de romans classiques. Les personnes interrogées trouvent que l'analyse fait défaut dans leur formation et il n'a pas été question ou très peu de romans classiques à faire lire en classe. Nous notons également, comme vu précédemment, qu'aucune personne n'a fait allusion à un auteur qu'un autre avait cité. Finalement, le terme transmettre a très peu été utilisé et il ne semble pas y avoir une formation commune en ce qui a trait au contenu ou aux livres lus.

4.3.4 Le plaisir

Une autre caractéristique semble être ressortie des verbatims pour quelques répondants, soit celui du plaisir lié à la culture et au rôle. Pour Pouet-Pouet, il a été question du plaisir de lire ; pour Le rat, il désire valoriser l'instruction ; Jasmin veut intéresser les jeunes à la lecture et finalement pour Alis, elle souhaite faire aimer la grammaire.

En un mot, l'enseignant-transmetteur est très peu cité. Le désir de transmettre semble présent, mais transmettre quoi ? Le vocable n'est pas non plus utilisé par la majorité. Les projets prennent beaucoup de place autant que la littérature, mais pour la majorité, il n'y a pas d'exemples précis de contenu à enseigner ni de livre ou de projets communs. Il n'y a que des idées générales soit en lien avec la littérature ou avec les projets. C'est ce qui résume cette partie, pour mieux laisser place à l'interprétation, sujet de la partie suivante.

CHAPITRE V

L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES

5.1 LA REPRÉSENTATION DE LA CULTURE

L'analyse des verbatim laisse apparaître quelques tendances reflétant les représentations de la culture et le rôle de ces futurs enseignants de FLS. Notre avons procédé de la même façon que lors de la présentation des données. Après avoir mis en perspective le contenu des cartes conceptuelles, nous procéderons à une interprétation la plus juste possible de la présentation des données, la partie précédente, à travers les différents courants culturels ainsi qu'à travers les grands rôles de l'enseignant sans oublier quelques éléments qui sont ressortis de nos entretiens sans qu'ils fassent partie des grands courants ou du rôle attendu de l'enseignant. Finalement, nous comparerons les deux parties, la culture et le rôle, afin de souligner les similitudes ou les différences surtout afin de mieux comprendre les représentations de la culture de ces étudiants ainsi que leur rôle en tant que futur enseignant.

5.1.1 Les cartes conceptuelles

L'identité, comme nous l'avons vu, est un élément dominant de la culture selon les répondants : Léa, Jasmin, DD29, Alis, Bulle, Pouet-Pouet et Le rat. Ce constat peut s'expliquer par le milieu dans lequel ces futurs enseignants vont exercer leur profession, l'enseignement à des communautés parlant une langue étrangère au français. Une telle question devient alors primordiale. Comme le disent plusieurs répondants, il faut d'abord mieux se connaître avant de comprendre l'autre. « Connais-toi toi même » disait Socrate. Nous voudrions également citer Amin Maalouf (1998, p.16), un auteur bien connu d'origine libanaise et de culture internationale, dans *Les Identités meurtrières* : « Mon identité, c'est ce qui fait que je ne suis identique à aucune autre personne. » Or, l'objectif de cette recherche est de retracer certains éléments des différents courants culturels à l'intérieur du discours de nos apprenants. Donc, si l'identité est un élément essentiel de la culture pour définir

l'individu, alors, cela rejoint le courant populaire et s'inscrit dans l'esprit de l'UNESCO (1999) et du MEQ qui souhaitent former des maîtres se distinguant par leur formation :

« Il faudrait en arriver au point (...) de créer véritablement chez le futur enseignant ou enseignante une formation culturelle qui le différencierait du citoyen ordinaire, mais aussi des autres professions. » MEQ (2001, p.39)

L'identité du futur enseignant est donc forgée par la formation qu'il reçoit, entre autres, ou par sa personnalité comme le suggère Rémigy (2001). Comme l'écrit Boutin (2001), les étudiants en enseignement ont besoin qu'on leur fournisse l'occasion d'accéder à des connaissances de base qui leur permettent de comprendre la réalité et de transmettre leur regard sur la société. Et cela, nous pensons, parce qu'ils ont reçu une formation commune, alors, nous pourrions nous attendre à ce qu'ils développent, ou qu'ils possèdent, certaines connaissances communes à l'enseignement du français langue seconde. Qu'en est-il réellement ? D'ailleurs Gusdorf, (1970), Boutin (2001), Rémigy (2001) et certainement plusieurs autres, s'entendent pour affirmer l'importance du rôle de l'enseignant et de permettre aux futurs enseignants d'accéder à la culture et non qu'elle leur soit donnée.

5.1.2 Le courant classique

5.1.2.1 La dialectique

La dialectique n'est pas abordée explicitement par les répondants. Ils ont plutôt parlé de discussions ou d'exposés oraux pour découvrir une culture différente. En fait, au contraire de la dialectique, il ne semble pas y avoir de questionnement de la part de l'enseignant puisque l'élève partage simplement son vécu et son expérience. La dialectique est surtout un sujet ou une activité qui n'est pas abordé à l'université. Elle ne fait pas partie de la formation à l'opposé des projets et de leur présentation devant la classe. Ce que nous observons de la dialectique, dans la République de Platon, c'est qu'elle demande un très bon esprit critique des événements et de soi-même afin de pouvoir avancer dans le raisonnement puisqu'elle se constitue d'un questionnement constant. À ce sujet, nos répondants décrivent l'absence d'esprit critique et le manque de temps consacré à discuter certains concepts ou de sujets d'actualité comme le suggèrent Plume et Pouet-Pouet. Cela démontre qu'ils ne sont pas

indifférents à la culture. Ils ont une demande. Pour eux, cette formation devrait leur permettre de déboucher sur une formation culturelle.

Notons au passage que tous les répondants ont aimé prendre le temps de discuter culture et de leur rôle. Quelques-uns ont même ajouté que la culture et leur rôle en tant qu'enseignant devraient être discutés à l'intérieur de leur formation parce que c'était un concept difficile à saisir, mais important (Léa, Jasmin, DD29, Valse, Plume, Bulle, Pouet-Pouet et Shade). Jodelet (1997), comme nous l'avons vu, affirmait que la communication des représentations permet de former la pensée et que c'est à partir de là que le locuteur vérifie la pertinence de ce qu'il affirme. Charlier (1989) disait aussi que les apprentissages allaient se structurer en fonction des représentations. Si la prise en compte des représentations de la culture les a fait réfléchir, ce n'est certainement pas un recul et cela peut être tout à fait lié à leur formation en plus de développer leur esprit critique.

5.1.2.2 La lecture des grandes œuvres

Contrairement à la dialectique qui n'avait pas été mentionnée par les répondants, ceux-ci ont fait allusion à la littérature mais à différents degrés. D'abord, nous notons que très peu de sujets ont nommé des auteurs. Ce qui pourra peut-être s'expliquer par le fait que nous n'avons pas posé la question directement. Ensuite, aucun des répondants n'a évoqué un auteur qu'un autre avait cité. Effectivement, il ne semble pas y avoir de référence commune quand il est question de littérature. Le MEQ (2001) affirme, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, que la culture n'est plus homogène, qu'elle est éclatée, que les savoirs ont explosé et que, par conséquent, le maître perdait son statut de transmetteur pour prendre celui de passeur. Il semble que nous voyons dans les diverses réponses de ces répondants, cela, justement, un éclatement de la culture, dont chacun en possède une, propre à lui-même. Mais nous nous questionnons quand même sur l'absence d'une formation commune, du moins en ce qui a trait aux livres puisque nous parlons de l'étude d'une langue et donc d'une culture, puisque c'est elle qui la transmet.

En fait, ce que nous percevons dans le discours des répondants, ce n'est pas la culture éclatée, c'est le manque d'importance accordée à la culture classique dont spécifiquement, les éléments littéraires et l'analyse de la langue à l'intérieur du baccalauréat. Entre autres, parce que Plume soulignait que le baccalauréat en FLS ne prépare pas à la formation de maîtres cultivés. À ce propos, il dit qu'il n'a lu que deux romans lors de ses études. De même, nous nous serions attendus à ce qu'il y ait certaines connaissances partagées entre des étudiants du baccalauréat en FLS. Alors, comme nous le faisons plus tôt, en faisant part des attentes élevées à l'endroit des futurs enseignants en ce qui a trait à une culture générale solide et une culture professionnel de haut niveau (Boutin, 2001), pour l'instant, nous notons que pour quelques-uns de ces répondants, la formation devrait donner plus de place à la littérature.

5.1.2.3 L'analyse de la pensée de l'homme et de son existence

Quand il fut question de l'analyse de la pensée, les personnes interrogées ont partagé que cet élément de l'apprentissage était peu enseigné à l'intérieur de leur formation. De plus, il ressort des données une place grandissante à donner aux analyses des élèves plus qu'à celles de l'enseignant. Logiquement, les deux affirmations vont ensemble. Si l'analyse est peu ou pas enseignée, ces futurs maîtres ne peuvent donc pas transmettre ce qu'ils n'ont pas appris. Donc, ils doivent laisser l'élève faire ses propres analyses. Bourdieu (1964) disait à l'époque que les héritiers dominaient les hautes sphères de la société, non pas à cause de dons qu'ils possédaient, mais dû au fait, entre autres, qu'ils étaient soumis à certains savoirs beaucoup plus souvent, de façon assidue et régulière au contraire d'autres membres de la société issus du milieu ouvrier ou populaire qui avaient moins la chance d'avoir accès à ces mêmes savoirs. Selon lui, ce n'est pas une question de génie, mais plutôt d'habitude. Le fait de transmettre est lié à cette idée. Être soumis à un entraînement permet de faire partie de la course. Le contraire ne s'applique pas. Nous pouvons ajouter que l'absence de transmission du curriculum et la mise en place du rôle de passeur donne un espace grandissant à l'élève dans les apprentissages et change le rôle traditionnel du maître. Permettons-nous de revenir à une citation de Boutin (2004, p.11): « Le refus de transmettre des connaissances peut conduire à la négation même de la culture. » L'affirmation parle d'elle-même. L'enseignant

a un rôle déterminant dans le cheminement de l'élève. Il interprète, il n'est pas là pour accompagner seulement, il est là pour susciter, pour éveiller (Boutin, 2001).

5.1.2.4 La beauté et la curiosité littéraires

Contrairement à ce que nous avons vu à la partie précédente, la curiosité et l'ouverture d'esprit semblent être des éléments importants à développer chez les élèves pour les personnes interviewées. Pour elles, la beauté est surtout présente dans la poésie. Peu se soucient de lier l'analyse à la beauté des textes comme le sous-entendaient les maîtres anciens. Alors, nous pouvons présumer, comme l'analyse et la dialectique et d'après ce que nous savons, que pour certains de ces répondants, l'analyse et la beauté des phrases semblent peu transmises à l'intérieur de la formation universitaire en langue seconde de l'UQAM. C'est donc un autre élément de la culture classique qui tend à disparaître.

5.1.2.5 L'étude des langues anciennes

En fait, cet aspect du courant classique, les langues anciennes, n'a jamais été abordé lors des discussions. Il est vrai qu'il ne se retrouvait pas dans les affirmations. Il est également vrai que nous sommes en enseignement du français langue seconde et que nous pouvons présumer que le latin et le grec ne font pas partie de la formation et que leur rôle n'est pas de leur enseigner ces langues anciennes. Il existe un débat périmé à ce sujet. Il ne semble pas d'actualité. Pourtant, leur apprentissage permettrait, selon certains auteurs (Durkheim, 1990 et Reboul, 1974), de mieux comprendre la langue française, sa structure et ses origines et donc de mieux l'enseigner éventuellement.

5.1.2.6 L'apprentissage par cœur

Le par coeur n'est pas une idée qui est revenue souvent lors des entretiens, mais elle était quand même présente pour trois répondants. Pour une participante, l'apprentissage par cœur est considéré de manière péjorative. Pour elle, l'apprentissage du par cœur faisait référence à un robot. Une autre répondante souligne l'importance d'apprendre ses tables de

multiplication et un autre fait référence à l'amusement, comme apprendre des chansons et des poèmes par cœur. Leurs propos illustrent un vieux débat abandonné depuis longtemps du bourrage de crâne sans nuance à la spontanéité des apprenants. Notons que cette façon d'apprendre n'est nullement mentionnée dans les programmes ministériels et qu'il ne fait pas partie des projets selon ces futurs enseignants. Selon ces répondants, le par cœur ne sous-entend pas la compréhension. Cependant, il peut être lié à l'étude fastidieuse, à la pratique de la mémoire (mémoriser) et au jeu. Pouvons-nous dire que les élèves du 21^e siècle n'ont pas besoin de cet exercice pour apprendre afin de se souvenir de leurs verbes ou de leurs tables de multiplication? Skinner (1976) disait justement qu'évoquer ce qui est appris, les tournures de langue, les cadences, etc., permet d'enrichir le vocabulaire, d'apprendre des structures grammaticales et de rendre son propre discours plus efficace.

5.1.2.7 La religion

Ces répondants n'ont pas beaucoup exprimé leur point de vue sur la religion. Ils ont associé ce concept aux valeurs qu'une société se donne. Dans le cas qui nous concerne, l'enseignement d'une langue seconde, nous pouvons comprendre que cela ne fasse pas partie du programme. Par contre, qu'en est-il de l'interdisciplinarité (MEQ, 2001)? Selon cette conception de l'enseignement, chacun doit partager ses tâches. Aussi, avec la disparition de l'enseignement religieux des écoles, est-ce à dire que cette forme de transmission fera partie de la tâche de tous les enseignants? Une des répondantes de notre projet, Shade, se plaignait que les enseignants devaient donner certaines valeurs à leurs élèves parce que leurs parents ne les avaient pas transmises.

Résumé de la première partie de ce chapitre

En conclusion pour cette partie, la notion d'identité est celle qui ressort le plus des cartes conceptuelles définissant la culture. Nous croyons que cela rejoint le point de vue du MEQ (2001) quand il affirme vouloir former des enseignants qui se distinguent des autres professionnels par leur formation. De plus, dans leurs cours universitaires, il ne semble plus qu'il soit question de dialectique, mais d'exposés oraux. Ajoutons l'appréciation qu'ont fait les répondants de cet exercice sur la culture, ce qui les a amené à réfléchir sur le sujet.

Ensuite, malgré le fait que chacun des répondants a parlé de littérature et que certains ont nommé des auteurs dont ils aimeraient faire lire les oeuvres à leurs élèves, nous avons noté le peu d'auteurs cités, pour la majorité des répondants, ainsi que l'absence d'auteurs communs mentionnés. Ce qui semble se traduire par le peu de référence à une culture commune. Ce n'est pas surprenant puisque ces futurs enseignants ne reçoivent pas une formation littéraire (UQAM, 2006). Une formation plus poussée en littérature le permettrait peut-être. Cependant, nous tenons à le souligner, certains auteurs sont mentionnés même si les répondants ne sont pas tous interrogés directement là-dessus. Également, l'absence d'analyse de textes peut expliquer, en partie, le changement du rôle de l'enseignant transmetteur à celui de passeur (MEQ, 2001), que nous verrons plus tard. Cette absence peut ainsi expliquer la place grandissante réservée à l'élève puisque l'enseignant ne peut pas transmettre ce qu'il n'a pas appris et, ce faisant, il doit dire à l'élève de développer ses propres apprentissages. En outre, ces futurs enseignants, pour la grande majorité, ne font pas de lien entre beauté et analyse, comme le suggéraient les anciens (Durkheim, 1990; Reboul, 1974 et Gusdorf, 1970, entre autres), ni font référence aux langues anciennes à l'intérieur de leur formation, malgré leur apport à la compréhension des langues modernes et ils ont très peu parlé du par cœur. Ce qui signale la fin d'éléments de la culture classique. Finalement, nous observons l'absence de la religion dans le contenu de la formation des maîtres en FLS, ce qui peut sembler normal au premier abord, mais nous nous questionnons sur l'interdisciplinarité où chaque enseignant ouvre son cours à plusieurs matières et ce, malgré la réalité de notre époque de sortir la religion des écoles.

Bref, l'identité de l'enseignant ne semble pas se bâtir sur le courant classique. En effet, les trois quarts des cours du programme au baccalauréat en FLS, sont axés sur la didactique (UQAM, 2006). Cette situation peut s'expliquer par le fait que les étudiants en FLS sont concentrés sur leur discipline à plusieurs niveaux : primaire, secondaire et aux adultes au contraire des autres formations qui mettent l'accent sur le contenu et son enseignement (UQAM, 2006).

5.1.3 Le courant pratique

5.1.3.1 La pensée scientifique et technologique

Un seul de nos répondants a mentionné la science et la technologie lors des entretiens. Aucune autre référence n'a été faite à ce sujet par d'autres intervenants. Souvenons-nous que nous sommes en enseignement du FLS et non dans le domaine des sciences ce qui peut expliquer ce vide. D'ailleurs, dans le programme de la formation des maîtres, il n'y a que trois crédits obligatoires pour un cours utilisant les sciences et les technologies au primaire. Rien n'est offert pour l'enseignement au secondaire et cette absence peut limiter les connaissances.

5.1.3.2 La réalité

Notre recherche a mis en perspective une dimension de la formation, malgré que ce n'était pas son objectif, son côté pratique. Certaines des personnes interrogées, concernant leur représentation de la culture telle qu'elle est vécue dans les programmes, critiquent d'abord son côté utilitaire, ensuite son manque de culture littéraire et finalement son conformisme.

D'abord, quand les répondants parlent de la réalité, ils suggèrent leur vécu professionnel. Pour certains d'entre eux, ce qui les concerne, c'est de faire tomber les nombreux stéréotypes véhiculés par la société. Ensuite, en ce qui a trait au côté pratique de la formation, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, Ferry (2003) et Boutin (2004) dénoncent le peu de place accordée à la culture pour en faire à la technique. Cette étude semble confirmer cet état de fait. Pour le MEQ (2005), l'objectif du FLS, c'est la communication et donc l'utilitaire. Cela ne résoud pas le problème occasionné par les élèves qui ont déjà une bonne connaissance de base. D'ailleurs, à ce propos, Germain (1993) disait, comme nous l'avons vu plus tôt, que les recherches en apprentissage des langues doivent se concentrer sur la réalité de la classe et non sur la communication. Pourquoi astreindre la langue sous un seul aspect ? Il y a plusieurs façons d'accéder à une langue seconde. Choamsky (Dans Germain, 1993), suggère de voir la langue dans un sens plus large, comme expression de la pensée et

transmission de la culture en plus de son aspect communicatif. Cela nous fait penser qu'il n'est plus question de transmission à la formation et que cela explique peut-être ce resserrement de la pensée.

En ce qui a trait à la difficulté d'avoir accès aux livres, nous en avons déjà traité. Un de nos répondants a parlé du conformisme de la formation, ce que la société désirait. À ce propos, Bruner (1996), comme nous l'avons vu auparavant, affirme à ce sujet que toute personne cultivée reflète son milieu et donc est influencée par les institutions de sa société. De plus, la réalité pour certains répondants correspond aux nombreux stéréotypes véhiculés par la société et leur rôle serait de les faire tomber. Même si nous nous attardons davantage sur leur rôle un peu plus loin, nous pouvons discuter sur ce sujet brièvement dès maintenant. Il semble clair que personne ne veut encourager les stéréotypes à subsister. Les moyens utilisés par ces personnes pour les combattre sont : les voyages, les échanges entre écoles et la discussion. Le contact semble être la première option et c'est tout à l'honneur de ces futurs enseignants.

5.1.3.3 L'éducation au service de la société

Il y a entente entre les répondants sur ce point. L'éducation est utile à soi et à la société. Que dire de plus sinon qu'ils sont tous d'accord avec les vertus de l'éducation. Pour eux, il faut que la société évolue quelque part : « C'est éduquer pour ne pas être dominé » (Léa, p.28). Cependant, une répondante mettait en garde contre le côté uniquement utilitaire de la formation. Elle dit oui à l'utilité de l'éducation, mais pas à n'importe quel prix. Finkelkraut (1987) disait, plus tôt dans ce travail, qu'une société pourrait fonctionner sans culture tout en demeurant efficace d'un point de vue tout à fait technocratique. Les individus ne pourraient que s'adapter à la société en omettant la réflexion sur eux-mêmes et sur leurs pairs. En mettant l'emphasis sur un seul aspect de la culture, d'autres valeurs sont mises de côté et cela enlève à la richesse humaine et ainsi au développement personnel de l'individu.

Certains des répondants de cette recherche sont très critiques de leur formation et de leur société, ce qui constitue un des éléments de la formation des maîtres pour le MEQ (2001) et

pour d'autres chercheurs dont Arendt (1972) et Boutin (2001). Donc, malgré l'aspect très technique de la formation, certains répondants demeurent vigilants face à leur éducation.

5.1.3.4 L'accumulation de connaissances – la démarche scientifique et la compréhension de la nature de la science.

D'abord, la démarche scientifique ne semble pas être la priorité. Les répondants voient en premier lieu à : développer l'identité de l'élève, mettre l'élève en confiance, lui enseigner un esprit critique, le laisser choisir et le laisser développer ses méthodes. Aussi, le terme « accumuler », comme le par cœur, pose problème puisque, selon nos répondants, il n'inclut pas la notion de compréhension. En outre, les participants de cette recherche ne se sentent pas interpellés par la démarche scientifique, ce qui peut paraître normal puisqu'ils sont des étudiants en langue et non en science. Nous pouvons encore parler de l'interdisciplinarité, mais nous préférons nous reporter au chapitre précédent où nous avons assez élaboré à ce sujet. L'accumulation des connaissances a aussi fait l'objet du chapitre précédent.

5.1.3.5 Le développement économique.

Le développement économique a été peu abordé par ces personnes interviewées. Selon elles, ce n'est pas un élément important de la culture ce qui peut s'expliquer encore une fois par l'orientation professionnelle de ces répondants.

En conclusion pour le courant culturel pratique, l'ensemble des caractéristiques de ce courant ont été peu mentionnées lors des entretiens si ce n'est le côté utilitaire de la formation. Nous pouvons expliquer ce phénomène par le champ dans lequel nous avons décidé de faire cette recherche, les langues et non les sciences. Nous pouvons également laisser entendre qu'il n'y a qu'un cours d'utilisation des technologies offert à ces étudiants dans leurs cours du baccalauréat (UQAM, 2006). Quant au côté pratique, plusieurs auteurs, dont Choamsky (dans Germain, 1993), ont suggéré de voir large et de ne pas se restreindre au seul aspect communicatif de la langue, mais bien d'y voir sa fonction transmetteuse de culture comme celle de combattre les stéréotypes présents dans la société. Ce que veulent faire quelques uns de ces répondants, mais ce que ne suggère pas le MEQ. Cet élément confirme l'absence de

transmission à la formation et vient peut-être l'expliquer. En effet, les futurs enseignants veulent enseigner une langue seconde. Certains y voient un outil pratique de communication, d'autres y voient un véhicule transmetteur de culture. Par contre, leur formation semble les aider à enseigner une langue, mais c'est à eux de développer le contenu. Et pour cause, il n'y a pas de sujet obligatoire à l'intérieur des cours primaire ou secondaire de FLS surtout pas avec le nouveau programme qui suggère de faire lire des textes variés (MEQ, 2005) et où il n'est plus question de transmission. Comme le suggère Berthelot, tant pis, au fond, s'il est question d'une vedette de Star Academy et non de Montaigne (Rioux, 2006). L'objectif de la formation des maîtres en FLS semble clair, c'est la communication (MEQ, 2005), mais la communication de quoi ? Est-ce que les futurs enseignants pourraient avoir la possibilité de transmettre des grandes idées ? Selon cet auteur, oui, mais c'est personnel à chacun, ce n'est pas obligatoire.

5.1.4 Le courant populaire

5.1.4.1 La dimension anthropologique

Comme nous l'avons vu plus tôt dans ce chapitre, pour les personnes interviewées, la culture et l'identité étaient des éléments-clefs pour définir culture.

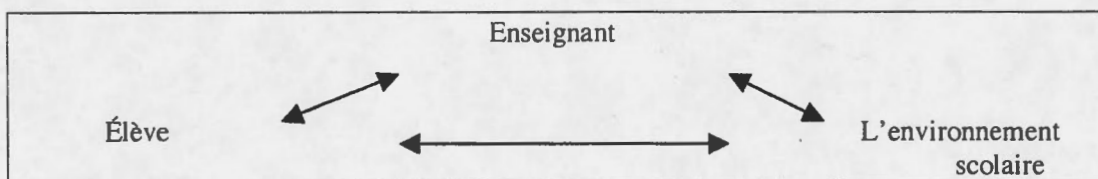
5.1.4.2 L'atteinte du peuple et de l'immédiat

Pour cette partie, tous s'entendent pour dire l'importance de rejoindre l'élève dans son apprentissage. Une a même ajouté que l'enseignant devait s'adapter à l'élève (Léa, p.23). Il faut admettre l'importance pour ces futurs enseignants de rejoindre l'élève et de développer sa curiosité ainsi que son ouverture. C'est là, encore, un désir du MEQ que de centrer l'apprentissage sur l'apprenant :

« Le maître doit adapter son enseignement en fonction de la progression de chacun des élèves ; il doit se centrer sur l'élève-apprenant afin de modifier son rapport aux savoirs et de favoriser ainsi leur acquisition. » (MEQ, 2001, p.23)

L'élève est bien au centre des préoccupations de ces enseignants en lui donnant de la latitude et le mettant au centre des priorités. Ceci se fait sans faire référence aux connaissances de l'enseignant ni à la place du maître. Nous pouvons nous reporter au tableau de Legendre (1993) sur les éléments déterminants de l'apprentissage. Celui-ci parle des trois pôles de l'apprentissage soit l'élève (la démarche d'apprentissage), l'enseignant (la démarche pédagogique) et l'environnement scolaire (les programmes d'étude, le matériel didactique, etc.). Si l'emphase est mise plus sur un aspect que sur un autre, il y aura un déséquilibre dans la formation. Par exemple, si l'attention est plus portée sur l'élève, l'enseignant se retire et l'accès à la matière devient plus diffuse. Aussi, si l'accent est mis sur l'enseignant, l'élève est oublié et il accède plus difficilement à la matière.

TABLEAU 5.1 Éléments déterminants de l'apprentissage: l'élève – l'enseignant – l'environnement scolaire



Legendre (1993)

Boutin et Daneau (2004) ajoutent que cette idée est loin d'être nouvelle. Pour eux, la réussite ou l'échec de l'élève est conditionné par un ensemble de facteurs et chacun de ceux-ci mérite d'être pris en considération. Nous pourrions également ajouter le modèle systémique d'une situation pédagogique qui met en relation le sujet, l'objet et l'agent dans un milieu (Legendre, 1993). Ce modèle démontre également l'importance de chacun des pôles et de leur relation. Encore une fois, l'emphase n'est pas mise sur un aspect plutôt que sur un autre.

En outre, si nous analysons attentivement un des trois pôles de la mission de l'école selon le MEQ (2005) – instruire- il n'est pas question de transmission : « L'école doit soutenir l'acquisition d'une sélection de savoirs ». Peu importe la façon, rien n'est spécifié à cet effet. Également, nous rapportons dans notre cadre théorique, que l'APC place l'élève au centre de l'apprentissage et que l'enseignant devient un facilitateur. Il évitera d'enseigner pour inciter

les apprenants à construire leurs connaissances (Boutin, 2004). Malgré que cette méthode suive une tendance mondiale, elle est très critiquée et, par cette analyse, nous comprenons pourquoi. Conséquemment à cette façon de faire, il y a un déphasement de l'apprentissage vers l'élève ce qui cause un accès plus diffus à la matière. Et cela, tout en considérant justement l'éclatement de la culture dont nous faisait part le MEQ (2001).

5.1.4.3 Une culture comme art de vivre

Comme nous l'avons vu, le magazine est présent dans l'enseignement de nos répondants, entre autres pour initier l'élève à la lecture. Pour eux, le magazine vient compléter le travail du livre. Aussi, le magazine rejoint l'élève, il permet de l'appâter. Notons, malgré tout, que pour certains, le livre garde sa place. De plus, il n'y a pas un consensus adopté parmi nos répondants à ce sujet.

Il est évident que le courant populaire a un impact sur l'enseignement en laissant entrer le magazine dans les salles de cours. Il semble ajouter un côté pratico-pratique à l'enseignement de ces futurs maîtres en plus de rejoindre l'élève. Cependant, pouvons-nous croire que le livre ait perdu de son lustre ? Il faudrait comparer cette étude avec une d'une autre époque ce qui n'est malheureusement pas possible.

5.1.4.4 Danse populaire – bal populaire – musique populaire

Nous aurions tort de réduire la culture à la littérature. Pour nos répondants, il y a l'art, c'est plus vaste. C'est ce qui rend l'homme présent à lui même. D'ailleurs, les participants à cette recherche ont nommé la musique comme faisant partie de la culture et aussi pour l'apprécier. La technologie a évidemment aidé à populariser la musique si nous comparons avec une époque où il n'y avait pas d'électricité. Maintenant, avec l'apparition des MP3 et autres objets d'écoute, la musique est aussi omniprésente que variée. Cela explique peut-être pourquoi elle est retrouvée en salle de classe.

5.1.4.5 La consommation

Pour Arendt (1972) la consommation entraîne la consommation en mettant de côté la réflexion. La culture est devenue un élément de marketing. Nous observons ce fait par la consommation de biens culturels à la télévision par exemple. Dans le cas qui nous concerne, une seule répondante a parlé de consommation et de gaspillage. Elle a donné une image du livre qui se conserve et du magazine qui est recyclé. Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, le magazine entre dans les salles de classe et, pour certains répondants, il vient compléter le travail du livre. Nous pouvons peut-être expliquer cette situation, comme nous l'avons fait dans le paragraphe précédent où nous parlions de l'existence de la musique, par la présence de magazines dans la vie de tous les jours. À preuve, il est facile de référer aux nombreuses sections qui y sont consacrées sur les rayons de librairies et de bibliothèques.

Nous voulons ajouter que l'image de serrer son livre dans la bibliothèque et de mettre son magazine au recyclage est intéressante puisqu'elle est très réelle et pertinente pour comparer ce que nous nous attendons des deux ouvrages. Le livre reste au contraire du magazine.

Nous ne pourrions également passer outre le nombre considérable d'ouvrages qui paraissent. Il devient impossible de tout lire. Il existe un problème de quantité versus de qualité. L'idée de consommation demande à en voir le plus possible. Gauthier (2005) et le MEQ (2001) soulignaient à ce propos l'explosion du savoir, à un tel point que le rôle du maître changeait, de transmetteur à passeur. Si un programme ou un enseignant décide d'en voir le plus possible, il n'a plus le choix, il doit le faire en surface puisqu'avec la quantité vient le temps. Pour voir et analyser chaque ouvrage, le temps demeure un facteur important. En une session, ou même en quatre années, il devient impossible de couvrir l'ensemble des ouvrages imprimés tout en prenant en considération la matière à couvrir. L'enseignant doit faire des choix. La question que nous pouvons nous poser est sur quoi sera basé ce choix, à partir de quelle culture? La formation jouera-t-elle alors un grand rôle? À ce propos, il nous vient immédiatement en tête l'expression : « La culture se retrouve dans les livres. » Nous pourrions ajouter que plus un individu lit, plus il ajoute à sa culture. Mais la question

demeure : que lire? Devrions-nous obliger certains ouvrages et sur quelle base le ferions nous? Selon quel courant? L'interrogation demeure entière.

5.1.4.6 Un mépris des valeurs intellectuelles

Personne lors des entretiens n'a parlé de mépris des valeurs intellectuelles. Par contre, certains ont vu un manque de culture dans la formation et chez les étudiants. Que penser, sinon du contenu à l'intérieur des cours. Nous savons que présentement il est axé sur la communication sans dire de quoi exactement.

À ce sujet, et comme nous le soulignons auparavant, Plume disait que la formation ne préparait pas à la culture ; Léa nous a affirmé que la culture n'était jamais discuté en salle de classe ; Bulle parlait de l'accent mis sur le côté utilitaire de la formation et Pouet-Pouet questionnait la peur du gouvernement de développer l'esprit critique de ses apprenants.

5.1.4.7 Une société de spectacle

C'est une société de spectacle où règne le divertissement et où l'effort n'est plus valorisé où l'apparence domine. La passivité n'a pas été mentionnée par les répondants durant les entretiens, sauf par une qui désirait donner des exercices faciles en lien avec la culture.

En conclusion pour ce troisième courant, certains éléments sont présents, d'autres sont absents. D'abord, pour les individus, la culture se définit par l'identité de l'individu, comme nous l'avons vu plus tôt, cela démontre l'importance de mieux se définir comme futur enseignant de FLS. Ensuite, d'après les répondants, il est très important de rejoindre l'élève dans ce qu'il connaît. Nous pouvons alors penser que ces futurs enseignants mettent l'élève au centre de l'apprentissage ce qui déstabilise l'équilibre entre les pôles de ce concept. De plus, pour ces répondants, le magazine, comme la musique, occupent une place grandissante dans les salles de classe ce qui correspond aussi à leur popularité en expansion grâce, entre autres, aux nouvelles technologies. Aussi, nous n'avons pas constaté un mépris des valeurs

intellectuelles de la part des personnes interrogées, au contraire. Cependant, certains ont critiqué l'absence de la culture à l'intérieur de la formation.

Finalement, une répondante a parlé de donner des exercices faciles lorsqu'il sera question de culture dans ses classes. Elle parlait de la culture au sens anthropologique, celui de mieux connaître l'origine de ses élèves.

Ce qui ressort de cette analyse, c'est que le baccalauréat en FLS devrait permettre aux étudiants de développer une identité professionnelle différente des autres professions (MEQ, 2001). Or, ce que nous constatons de la part de nos répondants, c'est que la culture classique ne domine pas la formation des maîtres en FLS, que certains critiquent une formation technique et que certains éléments de la culture populaire sont bien présents. En termes clairs, il n'y a pas de courant qui semble dominer, mais il y a des points d'ancrage. Également, l'enseignement a changé en laissant entrer le magazine et la musique dans les salles de classe. Toutefois, nous n'avons pas constaté un mépris des valeurs intellectuelles, mais plutôt, au dire des répondants, une absence de culture littéraire à l'intérieur de la formation. En dernier lieu, l'élève demeure au centre des apprentissages ce qui cause, en plus de la quantité quasi infinie des informations, un déphasement dans l'apprentissage où le contenu devient diffus et difficile à saisir pour les apprenants.

Bref, y-a-t-il un courant qui semble dominer sur les autres, et si oui lequel ? En ce qui a trait à la culture, il est toujours question de littérature pour les répondants, mais très peu à la formation. Pour eux, l'esthétisme est très présent dans la poésie, mais pas du tout dans l'analyse de textes. La dialectique n'est pas présente dans le discours des étudiants de cette recherche. Ils n'en parlent pas. Quant à la religion, elle est présente dans le discours des répondants pour définir la culture, mais elle est absente de la formation. Pour le courant pratique, plusieurs éléments suggèrent que la formation adopte ce courant parce que l'enseignement d'une langue seconde est axé sur la communication et non sur la culture ni sur sa transmission et cela même si les sciences et les technologies sont absentes, ou presque, du discours des personnes interrogées. Finalement, pour le courant populaire, l'élève demeure très important pour ces futurs enseignants, mais l'accent mis sur l'élève amène un

déséquilibre dans l'apprentissage ce qui entraîne une diffusion du contenu. D'ailleurs, il semble y avoir une absence de culture littéraire à l'intérieur de la formation ainsi qu'une absence de culture littéraire commune. C'est devenu personnel à chacun. Cependant, nous constatons l'émergence de nouveaux outils pour l'enseignement soit la musique et les magazines pour aider à enseigner le français langue seconde.

À la fin, nous remarquons que plusieurs caractéristiques se retrouvent dans le discours des répondants pour définir culture, mais sont absents de la formation (l'idée de transmission, la littérature et la religion), et vice-versa (la définition du passeur selon le MEQ). C'est pourquoi, nous croyons qu'il existe un déphasement entre les désirs du MEQ et la réalité de ces étudiants.

Finalement, à la lecture des verbatim, nous voyons apparaître trois idées principales. D'abord, la formation est concrète. Ensuite, l'enseignement d'une langue seconde nécessite une connaissance de la langue première. Finalement, les répondants ne sont pas contre les techniques d'enseignement, mais quelques uns réclament une formation culturelle littéraire plus élevée.

5.2 LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT SELON CES RÉPONDANTS

5.2.1 L'enseignant-passeur-culturel

Dans cette partie, nous verrons la complexité du rôle de l'enseignant. Celui-ci ne se définit pas sous une seule facette. D'ailleurs, il serait fort improbable de retrouver une définition claire de ce rôle chez nos répondants. Nous laisserons nos données guider notre interprétation.

5.2.1.1 Le passeur

Le passeur, selon le MEQ (2001), amène l'élève vers les connaissances. Chez les personnes interrogées, passer signifie qu'il faut laisser l'élève libre de choisir ce qu'il veut apprendre, pour d'autres, il ne faut pas transmettre ; certains croient que l'enseignant n'est plus le patron

de sa classe et pour un d'entre eux, passer est différent de motiver. Il est certain que l'élève ne puisse pas tout intégrer. Il ne peut pas être attentif au moindre détail. Ce que nous retrouvons dans ce discours, c'est la place centrale de l'élève au détriment du contenu et de l'impact que peut avoir l'environnement scolaire sur l'apprentissage. L'équilibre des trois pôles de l'apprentissage, comme le suggère Legendre (1993), semble rompu. Pour ce qui est de ne plus transmettre, nous avons déjà fait part de nos inquiétudes à ce sujet. D'ailleurs, en lisant le programme (MEQ, 2001 et 2005), nous avons le sentiment que le transmetteur est absent. Il est surtout question de passeur.

Il a aussi été question du rôle de leader de la classe ou de « boss », comme le disait Pouet-Pouet. Pour nous, il semble y avoir un imbroglio. D'abord, si l'enseignant ne se sent pas le patron de sa classe, qui l'est ? L'accompagnateur ? Cela ne semble pas clair. Pouvons-nous considérer cela comme un manque de confiance ? Pourquoi ne pas s'affirmer comme le maître tout en étant ouvert à la découverte ? Un véritable maître ne serait-il pas celui qui sait ne rien savoir, mais qui a tout à transmettre comme Socrate le suggérait ? Nous pouvons aussi penser à ce que Legendre dit de « l'être total » (Legendre, 1995) : celui qui est au plus haut stade de développement de l'être humain, un être instruit, ouvert et tourné vers les autres. Y-a-t-il une peur d'affirmer et d'afficher son savoir ? Ce qui nous ramènerait à l'idée de Balthazar (1989), qu'il existe un mépris des valeurs intellectuelles au Québec, idée que nous avons écarté du revers de la main dans la partie précédente. Peut-être faut-il revoir notre position.

Bref, il n'est pas question de transmission, mais plutôt de passage et il existe une confusion quant au rôle de l'enseignant chez nos répondants. Pouvons-nous faire le lien ? Ils veulent transmettre des valeurs, des idées, des connaissances. Ils ont ce désir très profond. Cependant, le programme leur dit de ne pas transmettre, mais de passer leurs connaissances, ce qui peut expliquer cette confusion.

5.2.1.2 L'accompagnateur

L'idée de l'accompagnateur est bien présente dans le discours de nos répondantes sans être explicite. Il n'impose pas ses idées, donc, il laisse l'élève décider même si, en accompagnant, il aura toujours une certaine influence (Boutin, 2004). L'élève est, encore une fois, au centre de l'apprentissage sans qu'il y ait autant de valeurs accordées au contenu et au milieu scolaire, comme dans les écrits ministériels.

5.2.1.3 Le guide et les projets

Le guide amène l'élève d'un point « a » vers un point « b ». Quelques répondants tenaient à amener l'élève vers les connaissances, comme nous l'avons vu, d'autres ne voulaient pas transmettre, mais expliquer. Pour l'instant, une certaine confusion semble se dessiner en ce qui a trait au rôle entre transmetteur et passeur. Aussi, les projets font partie de cette section puisque l'élève tente d'acquérir ses propres connaissances en faisant ses propres recherches. L'enseignant agit alors comme un guide. Nous voulons questionner jusqu'à quel point les projets vont rester dans la mémoire des apprenants. Nous nous questionnons sur le souvenir qui reste après des projets ou après des activités. Même si le projet est une idée populaire, faut-il vraiment arrêter les exercices qui permettent de remettre sur le métier, au moins 100 fois comme le disait Boileau en 1674. Pourquoi disait-il cela ? Sinon parce qu'il fallait toujours relire et relire, répéter et répéter les mêmes fastidieuses relectures ou les mêmes astreignants exercices afin d'en être satisfait, afin d'avoir retenu les informations. Nous nous questionnons sur la pertinence de laisser tomber le par cœur et les exercices pour une seule et unique activité d'enseignement, le projet. Quelques répondants, dont Plume et Bulle, nous ont par ailleurs souligné que l'enseignement était souvent axé sur la méthode-projet. Faut-il valoriser cette unique méthode ? D'ailleurs dans son programme de 2005, le MEQ préconise cette façon de faire. Quand les chercheurs et les penseurs de l'éducation (Arendt, Boutin, Ferry, Legendre, etc.) se penchent sur l'acte d'enseigner, ils n'identifient jamais le projet, au moins pas seulement cela. À ce propos, Boutin (2004) rappelle que la méthode par projet est apparue avant la Première Guerre mondiale. Il cite Boutinet (1993 dans Boutin, 2004) qui a mis l'accent sur la méthode par projet avant de rappeler les « effets pervers » d'une utilisation

abusive de cette unique méthode. Il termine en disant que cette méthode est une approche comme une autre et qu'elle doit être vue comme telle, ni plus ni moins, en étant utilisée avec modération.

5.2.1.4 La construction de sens.

Dans cette partie, l'élève doit réussir à construire sa propre conception du monde. Ce qui n'est pas clair, c'est le comment. Il existe sûrement plusieurs façons d'aider à construire du sens ou de permettre à l'élève d'apprendre. Notons qu'il n'est aucunement question de transmission, du moins explicitement. Pour les répondants, il est question de créer une ouverture d'esprit, d'amener l'élève à être curieux, de faire tomber les tabous, de motiver et de valoriser sa culture et leur culture.

L'enseignant-transmetteur peut transmettre ses valeurs par ses actions et par sa personnalité. C'est pourquoi il est si difficile de catégoriser des mots ou des phrases quand l'objectif n'est pas clair. Quand il n'est pas dit nettement : mais de quelle culture parle-t-on ? Transmettre sa culture paraît plus sûr puisqu'il est davantage facile de vérifier la culture que possède l'enseignant par : ce qu'il a appris, les livres qu'il a lus, son vécu et surtout par la formation qu'il a reçue. Arendt (1972) disait par ailleurs que la mission de l'école est de transmettre la culture. Lorsqu'elle fait référence à la crise qui sévit dans le monde de l'éducation, elle explique que la formation de l'enseignant lui a appris à enseigner et non à maîtriser un sujet en particulier. Pour elle, l'intention n'est plus d'enseigner un savoir, mais d'inculquer un savoir-faire. Cependant, quand il est question d'agir en tant que guide et d'amener l'élève vers la culture, alors là, la définition de culture n'est plus limpide à cause de sa complexité, étant donné tous les méandres où peut nous entraîner ce concept et où voudrait aller l'enseignant. Il n'a plus à transmettre ce qu'il connaît, il peut entraîner ses élèves dans la direction que lui veut ou qu'eux désirent. Nous pourrions ajouter l'influence du socioconstructivisme dans la réforme de l'éducation actuelle. Une idée qui semble donner le pouvoir à l'élève ou à l'apprenant. Les gens se croient libres d'apprendre ou de développer sur le sujet qu'ils veulent. Cependant, à la fin, les examens du Ministère demeurent toujours présents.

En conclusion, le passeur est un rôle complexe à définir et il existe une confusion quant à ce rôle. L'accompagnateur n'impose pas, il n'est donc pas le « boss » de sa classe, comme le disait Pouet-Pouet. Le guide amène l'élève d'un point à un autre sans transmettre les connaissances. Il est difficile de comprendre et de réaliser la construction de sens sans la transmission tout en saisissant l'apprentissage d'un savoir commun.

5.2.2 L'enseignant-expert

5.2.2.1 Son expertise

Dans cette partie, peu de personnes interrogées ont parlé de cet aspect de l'enseignant, son expertise. Pourtant, le maître-expert devrait être celui auquel les futurs enseignants s'identifient puisqu'il se distingue des autres professionnels. L'enseignant-expert de FLS devrait être différent de celui en mathématiques comme le suggère le MEQ (2001). Ce n'est donc pas ce rôle qui vient à l'esprit en premier. Pourquoi ? C'est à réfléchir. C'est peut-être aussi une question de confiance en soi qui n'est pas présente. Nous pouvons nous demander s'il est peut-être difficile de définir les compétences. L'enseignant-expert de Legendre (1993), celui qui possède une maîtrise parfaite des connaissances et des habiletés préalables à l'enseignement, n'est probablement pas l'étudiant de troisième année, mais le professeur d'expérience. Ceci explique peut-être pourquoi nous ne le retrouvons pas dans le discours de ces répondants.

5.2.3 L'enseignant-transmetteur

5.2.3.1 Le miroir de la société

Ce miroir nous fait penser à ce que disait Ferry (Dans Charlot, 1984) quand il parlait de l'enseignant : celui qui élevait autour de lui le niveau de mœurs, l'auxiliaire naturel du progrès moral et social. En fait, à cette époque, c'était celui qui possédait le savoir. Aujourd'hui, ces futurs enseignants ne semblent pas croire jouir de cette définition. Au contraire, ils le disent eux-mêmes, ils ne sont plus les seuls à avoir accès aux connaissances et

ils ont raison : internet, télévision, radio et journaux leur donnent une féroce compétition. Néanmoins, ils sont ceux qui sont capables d'un esprit de synthèse et leur personnalité devrait se démarquer de celle des autres professions (MEQ, 2001). Trois de nos participantes se disent quand même être des modèles de réussite ou de société. Alors, qu'ils devraient tous se sentir comme un miroir de la société. Peut-être ne le savent-ils pas ? Peut-être ne sont-ils pas encouragés ou éduqués à l'être ? Peut-être que leur personnalité ne se démarque pas assez de celles des autres ? Est-ce à cause de leur modestie ou de leur jeunesse ? Soulignons que sept répondants se retrouvent dans la vingtaine : Léa et Alis ont 23 ans, Valse en a 24, Le rat 25, Bulle 26, Pouet-Pouet et Shade ont 28 ans tous les deux. Les trois autres ont dans la trentaine : DD29 a 34 ans, Jasmin en a 36 et Plume 37 (Tableau du profil des enseignants). Est-ce, sinon, dû aux lacunes dans la transmission de cet héritage à l'université ou ailleurs dans la société ? Est-ce la conséquence d'un mépris des valeurs intellectuelles dans notre société ? Nous ne saurions y répondre.

5.2.3.2 Il transmet sa culture.

La transmission est présente sans être explicite. Ces répondants souhaitent transmettre leurs connaissances littéraires, leur passion, des informations, des valeurs et une ouverture d'esprit, malgré les réticences à transmettre pour deux des répondantes qui tenaient à expliquer la culture et non pas la transmettre. Le désir de transmettre est bien présent, comme nous l'avons vu précédemment, mais est-ce que leur formation leur donne assez de contenu ou fait-elle confiance à l'apprentissage personnelle de chacun et extérieur à leur formation (comme le souligne Berthelot vu précédemment)? En fait, le programme ne leur dit plus de transmettre, mais de passer et d'agir comme guide. Et de transmettre quoi ? Pouet-Pouet y faisait allusion à la fin de son entretien :

« (Que te reste-t-il de l'entretien ?) Que c'est compliqué de définir culture. (rire) et de définir son propre rôle en tant qu'individu, mais surtout en tant que futur enseignant sur la culture, ça a pas été dit... (...) (On n'en parle pas dans vos cours, du rôle ?) Ben, oui. C'est sûr qu'on est le vecteur de la culture. Ça, ils nous le disent, c'est vous qui transmettez la culture québécoise, attention à ce que vous allez dire. Ils nous en parlent beaucoup, mais c'est sûr que c'est lié, mais c'est clair, mais dur de se définir... de définir son rôle. » Pouet-Pouet

Elle reconnaît que c'est difficile de se définir. Les étudiants s'en parlent, mais cela reste lettre morte. Elle semble croire que la culture est une compétence externe. Le terme « transmission » n'est pas utilisé par les personnes interviewées malgré leur désir de le faire. Ils sont *a contrario* avec leur programme. Ils veulent transmettre alors que la formation n'est pas basée là-dessus. Par ailleurs, nous avons vu dans le cadre théorique le changement de paradigme qui s'est effectué de transmetteur à passeur (MEQ, 2001) suite à l'éclatement de la culture. Est-ce la bonne chose à faire ? Pour l'instant, ce que nous percevons, c'est une confusion de la part de ces futurs enseignants à définir leur rôle.

5.2.3.3 Un savoir empreint de culture classique qui se transmettait par les livres et leur analyse.

Comme nous l'avons vu dans la partie précédente et qui semble se confirmer ici, l'analyse et la lecture de romans classiques ne semblent pas être des éléments d'enseignement qu'ont retenus ces étudiants lors de leur formation universitaire. Les personnes interrogées trouvent que l'analyse fait défaut dans leur formation et il n'a pas été question ou très peu de romans classiques à faire lire en classe. Il est difficile de parler de ce qui nous est inconnu. Nous notons également, comme vu précédemment, qu'aucune personne n'a fait allusion à un auteur qu'un autre avait cité. Plume décrivait la formation comme étant aride et sèche. D'autres soulignent avec lui que la formation est très technique, que peu de romans étaient lus à l'intérieur de la formation. C'est une attaque en règle contre une école formatée. Il y a un discours officiel dans lequel les répondants ne s'identifient pas. Ils croient qu'ils ont besoin d'un bagage culturel.

Nous avons, d'ailleurs, déjà élaboré sur la formation technique plus tôt dans ce travail. Nous pouvons simplement rappeler les inquiétudes de Boutin (2003) au sujet d'une formation axée sur les compétences : « qui donne l'impression qu'une formation à tendance comportementaliste et techniciste est la seule valable pour répondre aux exigences de la société. » L'aspect technique prend le pas sur le savoir et la culture. Selon lui, il devrait y avoir un équilibre entre savoirs fondamentaux et savoirs professionnels, ce que nos répondants ne semblaient pas voir ici.

Finalement, le désir de transmettre semble présent, mais que transmettre? Le vocable n'est pas non plus utilisé par la majorité. Les projets prennent beaucoup de place autant que la littérature, mais pour la majorité, il n'y a pas d'exemples précis de contenu à enseigner ni de livres ou de projets communs. De cela, nous pouvons comprendre que chacun peut amener les livres qu'il souhaite faire lire, ceux avec lesquels il est le plus à l'aise. Il revient donc à l'enseignant de choisir par lui-même, par ce qu'il a lu, et de choisir dans sa bibliothèque personnelle. Par contre, s'il n'a pas lu d'ouvrage à l'intérieur de sa formation - deux disait Plume - quand aura-t-il l'occasion d'apprendre à apprécier la lecture ? Si cette valeur n'est pas transmise à l'université, quand va-t-il l'acquérir ?

5.2.4 Le plaisir

Un dernier élément qui semble apparaître à la suite de nos entretiens et qui ne fait pas partie explicitement d'aucun rôle de l'enseignant, c'est celui du plaisir d'enseigner. Pour Pouet-Pouet, il a été question du plaisir de lire ; pour Le rat, il désire valoriser l'instruction ; Jasmin veut intéresser les jeunes à la lecture et finalement pour Alis, elle souhaite faire aimer la grammaire. Cette caractéristique est tout à leur honneur.

En conclusion pour ce chapitre, pour le rôle de passeur, nous retenons que c'est complexe et qu'il y a confusion. La construction de sens sans la transmission disperse le contenu culturel et le perd. Elle écarte l'idée d'une formation de base commune. Ainsi, l'enseignant de FLS a du mal à se doter d'une identité particulière. L'enseignant-expert est l'exemple à suivre, selon notre recherche, mais il n'en fut point mention de la part de nos sujets. Malgré que certains ne se sentent pas à l'aise dans le rôle de transmetteur (puisque pour deux de nos répondantes, l'idée de transmettre oblige l'apprenant à intégrer, donc, elle préfère expliquer) c'est une notion présente chez ces répondants soit celle de transmettre, de rejoindre et d'intéresser l'élève. Cependant, l'idée du MEQ est tout autre puisqu'elle a évacué toute assonance à cette expression ce qui engendre une confusion, la même que celle du rôle de passeur où ces personnes interviewées ont eu du mal à s'identifier. À ce propos, le lecteur notera que certains aspects du rôle de l'enseignant ne sont pas abordés de façon approfondie

par les répondants. En revanche, les auteurs que nous avons consultés, font ressortir des éléments-clefs inspirés de leurs recherches sur le sujet.

Finalement, il faut dire à quel point les idées officielles, quand elles sont dissonantes, créent chez les gens de la base, une confusion. Ils croient pouvoir travailler dans les opposés sans nuance. Est-ce que ces futurs enseignants comprennent le dilemme dans lequel ils se placent ? Sans contredit, la situation ne semble pas claire.

CONCLUSION

Les résultats de ce travail nous ont permis de mieux comprendre les représentations de la culture et le rôle de l'enseignant que se font des étudiants de troisième année en FLS. En somme, concernant la culture et le rôle de l'enseignant, ce qui ressort de cette recherche, c'est d'abord, selon les personnes interrogées : la difficulté à se définir en tant qu'enseignant. Ensuite, c'est le peu d'emphasis mis sur la culture littéraire à l'intérieur de la formation. Troisièmement, il y a l'aspect très technique de la formation. Quatrièmement, l'importance de l'élève avant tout est soulignée. Selon nous, ces quatre éléments se rejoignent et nous verrons pourquoi.

LA DIFFICULTÉ À SE DÉFINIR EN TANT QU'ENSEIGNANT

Apparemment, la difficulté à se définir en tant qu'enseignant proviendrait, entre autres, du changement de rôle. La conception du rôle de ces étudiants au baccalauréat en FLS, se rapproche de celui de transmetteur. Cependant, dans les programmes ministériels et dans leur formation, il leur est dit de ne pas transmettre, mais de passer leurs connaissances. En nous reportant à l'une des missions de l'école, instruire (MEQ, 2005), nous comprenons que l'école doit soutenir l'acquisition d'une sélection de savoirs – il n'est pas question de transmission. L'élève doit acquérir son savoir sans dire comment, ce qui laisse le choix à l'élève (MEQ, 2005). L'enseignant est déresponsabilisé de sa fonction de transmetteur. Il semble devenir passeur puisqu'il peut diriger l'élève vers un savoir qu'il ne possède pas et que l'élève voudra acquérir. Nous avons déjà cité Boutin (2004) qui prévient du danger de ne plus transmettre. Nous pouvons simplement le répéter.

LE PEU D'EMPHASE MISE SUR LA CULTURE LITTÉRAIRE À LA FORMATION

Le 2^e élément est que ces répondants soulignent qu'il est très peu question de culture littéraire et d'analyse de livres à la formation ce qui a une répercussion sur la formation de leur identité en tant que futur enseignant de FLS. Une langue seconde est issue d'une langue première et de ses référents culturels. Or, par l'analyse des verbatim, nous avons constaté le peu de

romans lus au cours de leur baccalauréat et le nombre très faible de cours donnés en lien avec l'analyse de textes. D'ailleurs, la majorité des répondants se questionnent sur leur culture en tant qu'enseignant de FLS.

Selon le MEQ (2001) et Gauthier et Tardif (2005) la quantité de savoirs a explosé. Il y a trop de savoirs à enseigner. Le problème semble qu'il y en a trop, que les décideurs hésitent sur le contenu à enseigner parce qu'il est très vaste et parce que l'éducation est scrutée à la loupe sur ses moindres changements. Toujours selon ces auteurs, il est difficile de choisir un courant en particulier parce qu'il n'y a pas un consensus réel sur celui qui devrait être privilégié. Le champ est libre et la formation est ouverte sans présenter un savoir précis pour ces futurs enseignants d'où la confusion en ce qui a trait au contenu et à la définition de leur rôle. D'ailleurs, si nous nous référons à notre cadre théorique (p.39), il y a scission entre culture générale et culture immédiate alors que la culture devrait être le point d'ancrage.

Ainsi, le MEQ avait pour objectif de rehausser le niveau culturel. En revanche, la recherche que nous avons conduite ne nous a pas permis de le constater, du moins, au niveau littéraire. Le paradoxe dans la relation maître-élève subsiste et peut s'expliquer, dans le discours des répondants, par le peu d'accent mis sur le contenu livresque ainsi qu'analytique à la formation et le rôle qui est en transformation, mais dont les futurs enseignants de cette recherche peinent à se reconnaître. En outre, l'identité particulière de l'enseignant de FLS n'est pas clairement établie et peu d'indices sont donnés qui peuvent permettre de différencier le maître de FLS des autres professions comme l'aurait souhaiter le MEQ (2001), si ce n'est la quantité de cours liés à la didactique durant la formation. L'explosion des savoirs dont parlent Gauthier et Tardif (2005) se retrouve possiblement à la formation des maîtres. Le montant d'informations est tellement vaste que peu de temps semble passé à l'approfondir. Il y a trop de contenu à enseigner. C'est peut-être la raison pour laquelle le MEQ (2001) propose l'interdisciplinarité à l'intérieur de la formation. Ainsi, chaque enseignant devient spécialiste de son sujet sans avoir le temps d'aborder les autres. Chacun doit ainsi collaborer pour faire profiter à l'élève plusieurs cours en un.

UNE FORMATION TECHNIQUE

Le 3^e principe est que la formation devient très technique, aride et sèche. Pour les personnes interviewées, il n'y a pas assez de place : ni à la discussion ni à l'analyse de textes ni à la culture. La majorité de ces étudiants ne s'identifient donc pas à ce qui leur est enseigné. L'aspect technique a préséance sur le savoir et la culture comme le disait Boutin (2003). En effet, le MEQ ne fait plus référence aux connaissances dans son programme, mais aux compétences (MEQ 2001 et 2005). Les futurs enseignants de cette recherche qui veulent transmettre leur passion et leurs savoirs, non seulement, ne sont pas encouragés à le faire, mais en plus, croient ne pas recevoir de culture.

Cependant, plusieurs chercheurs, dont Boutin (2003), rappellent qu'il doit y avoir un équilibre entre savoirs fondamentaux et savoirs professionnels. Morin (1999), quant à lui, précise que l'enseignant doit établir des liens entre culture des humanités et culture scientifique en considérant tout autant les sciences que la littérature.

L'ÉLÈVE MIS AU CENTRE DE L'APPRENTISSAGE

Finalement, étant donné, d'abord, que les enseignants ne sont plus encouragés à transmettre, mais à amener l'élève d'un point « a » à un point « b » seulement en tant qu'accompagnateur et, ensuite, qu'il y a un manque de culture littéraire et analytique à la formation, alors pour la majorité d'entre eux, l'élève doit prendre toute la place.

Lorsque Rogers (1965) parle de l'approche : « student-centered teaching », il réagit alors à la méthode autoritaire plus souvent qu'autrement utilisée à l'époque par la majorité des enseignants. Il cite l'expression populaire : « You can lead a horse to water but you can't make him drink. » (Rogers, 1965, p.389) Il suggère une approche plus humaniste de l'éducation. Il n'est plus question d'enseignement pour l'élève, mais avec l'élève. Le climat de la classe se doit aussi d'être propice à l'apprentissage :

« A classroom climate of permissiveness and understanding provides a situation free of threat, in which the student can work without defensiveness. » (Shedlin in Rogers, 1965, p.392)

Pour cet auteur, l'élève est écouté. Pour lui, il est important qu'il se sente à l'aise dans le cours. Cependant, ce n'est pas ce dernier qui décide du contenu à voir dans le cours. Le but au départ est de favoriser l'apprentissage. L'enseignant demeure en contrôle, à sa façon, de la matière à aborder même si les méthodes varient d'un enseignant à un autre, tout en créant un lieu libre d'apprentissage :

« The essential principle might perhaps be the following : Within the limitations which are imposed by circumstances and authority, or are imposed by the instructor as necessary for his own psychological comfort, an atmosphere of permissiveness, of acceptance, of reliance upon student responsibility is created. » (Rogers, 1965, p.397)

Cette méthode n'a pas empêché les élèves d'apprendre au contraire. En comparaison avec d'autres classes où l'enseignant utilisait une approche plus magistrale, les étudiants disaient qu'ils n'apprenaient pas autant, mais que cette méthode permettait aux gens de se sentir mieux avec eux-mêmes et avec les autres. Rogers soutient qu'aucun test n'a démontré une acquisition moindre du contenu d'un cours à l'autre. Gauthier et Tardif (2005), quant à eux, croient que l'élève apprend mieux dans un enseignement structuré.

Bref, cette recherche nous démontre les bons côtés d'une méthode axée sur l'élève et sur la discussion, mais en même temps, qu'il n'y a pas seulement l'élève à considérer dans les cours : il y a l'enseignant et il y a le milieu dans lequel vivent ces étudiants et leur maître.

D'ailleurs, le programme (MEQ, 2005) met l'accent sur l'élève au détriment du contenu et du milieu scolaire par l'implantation de la pédagogie par compétences et du socioconstructivisme. Par contre, le MEQ semble ignorer l'important déséquilibre causé dans le processus d'apprentissage lorsqu'un des trois pôles est souligné au contraire des deux autres (Legendre, 1993). Comme nous l'avons dit, si l'élève devient l'élément central et qu'il est moins question de contenu, l'accès à ce dernier y sera plus diffus. En plus, si nous nous référons à l'éclatement de la culture, par le développement des technologies et à l'accès de

plus en plus facile à une masse extraordinaire d'informations (dont font référence le MEQ (2001) et Gauthier et Tardif (2005)), il devient encore plus important de transmettre une culture qui permette à l'apprenant de mieux s'y retrouver et de mieux se comprendre en tant qu'individu dans cette société et ainsi de développer son esprit critique.

Le passeur guide l'élève vers le savoir et lui présente une masse d'informations diffuses sans contenu de base commune. L'élève a le choix. Néanmoins, Le transmetteur permet de retracer le passé, ce qui a été appris, afin de mieux comprendre l'homme et la société (Durkheim, 1990 et Reboul, 1974). Arendt (1972) disait que le fait d'apprendre est inévitablement tourné vers le passé puisque son objet est l'étude du monde et non pas son quotidien. Skinner (1976), quant à lui, soulignait l'importance de l'effort dans l'apprentissage, ce qui fait non seulement partie de la méthode dite traditionnelle, mais aussi de la vie.

CULTURE ET APPRENTISSAGE

En somme l'apprentissage ne se fait pas sous une seule facette. Legendre (1993) en nomme trois : l'élève, le contenu (vu par l'enseignant) et le milieu scolaire. Il est étonnant de trouver de nombreuses études à ce sujet, mais de constater son ignorance dans les programmes du MEQ (2001 et 2005). De plus, malgré, ou plutôt, à cause de l'éclatement du savoir, nous croyons que l'école doit demeurer vigilante et transmettre une culture de base qui permettra à l'élève de mieux se retrouver devant la masse d'information qui lui est offerte.

Bref, il y a ambiguïté quant au rôle de l'enseignant et un manque de définition claire de la culture ou d'exemples d'objets culturels communs. De plus, il se dégage une impression que la formation est technique, qu'il existe un très grand enthousiasme à intéresser les élèves et à le placer au centre de l'apprentissage. Pour la culture, elle concerne d'abord l'identité de chacun, mais les personnes interrogées ne décèlent pas le développement d'une identité culturelle particulière. La formation des enseignants de FLS est critiquée au niveau du contenu puisque selon eux, elle semble axée sur la communication. En ce qui a trait au rôle,

en fait, nous avons obtenu des réponses pour les deux rôles, soit transmetteur et passeur. Peut-il y avoir un amalgame des deux, transmettre et passer ? Nous soulignons, dans notre cadre théorique, l'ambition du gouvernement d'obtenir des enseignants « passeurs culturellement cultivés ». Quelle culture retrouvons-nous dans la formation ? C'est un terme qui semble avoir été abordé selon les dires de Pouet-Pouet, mais peu approfondi ni développé au niveau littéraire, selon les dires de Plume. Est-ce que le paradoxe, que nous abordions auparavant sur la formation des maîtres, qui entremêle socioconstructivisme et formation par compétences, se confirme ? Certains de ces futurs enseignants veulent transmettre, d'autres passer. Quelques uns ne semblent pas se sentir à l'aise dans un rôle de transmetteur, d'autres dans un rôle de passeur. Qu'en est-il, également, des connaissances devenues trop vastes selon le MEQ (2001) et de cette culture éclatée ? C'était la raison pour laquelle, l'enseignant devenait passeur et perdait son rôle de transmetteur. Est-ce à cause de cela qu'il faut moins aborder la littérature ou l'analyse de textes à l'intérieur de la formation et mettre davantage l'accent sur l'élève ? Si la communication est l'élément central de la formation, qu'en est-il du contenu ? Rappelons que nous avons constaté dans les réponses des répondants, une absence de littérature commune.

Également, ce qu'il faut retenir de cette recherche, au-delà des courants culturels et de l'identification de traits pour chacun des participants, c'est la réflexion engendrée par l'entretien sur la culture. Les répondants nous ont affirmé ne pas avoir le temps d'en discuter en classe. Pourtant, avec nous, ils ont jugé important de le faire. C'est pourquoi, nous croyons que si cette recherche permettait à ces futurs maîtres d'avoir simplement pris conscience de ce concept qu'est la culture, nous aurions fait un grand pas.

LIMITES

Au terme de cette analyse, il reste à rappeler les limites de ce présent travail et à poser quelques jalons pour de nouvelles réflexions. Rappelons en premier lieu, que notre objet d'étude était l'analyse des représentations de la culture et de leur rôle en tant que futur enseignant de FLS qu'ont des étudiants de troisième année au baccalauréat en FLS de L'UQAM.

Pour explorer les représentations de ces étudiants, nous avons privilégié la méthode de type qualitatif et de procéder à des entretiens individuels semi-dirigés limités de sujets. Nous ne pourrions donc pas faire une généralisation de ce que tous les étudiants pensent de la culture et de leur rôle, entre autres, parce que les représentations ont été prises à un moment précis et qu'elles sont sujets à changer sans oublier la complexité du concept en jeu. Cependant, le discours recueilli est d'une grande richesse et peut alimenter le débat autour de la culture et du rôle de l'enseignant à la formation des maîtres. Comme nous l'avons vu, les propos des étudiants interrogés invitent à la réflexion sur l'importance de l'élève avant tout ; l'absence de culture littéraire à l'intérieur de la formation ; l'aspect très technique de la formation et la difficulté à se définir en tant qu'enseignant. Il serait intéressant d'obtenir le point de vue des personnes qui participent à la formation des maîtres, d'enseignants du milieu du FLS et d'autres étudiants à d'autres niveaux.

De plus, ces entretiens devaient durer trente minutes, ils ont souvent duré au moins quarante-cinq minutes et nous avons perçu nos répondants exténués, mais ravis à la fin. C'était un exercice difficile qui demandait beaucoup de réflexions pour une personne qu'ils ne connaissaient même pas. Nous n'avons pas voulu exagérer le temps qu'ils nous avaient si gentiment alloué. Cependant, nous croyons leurs réponses suffisantes pour faire cette analyse.

Finalement, cette étude pourrait se faire à plus grande échelle afin de procéder à un partage de ces points de vue. Nous avons constaté que la définition du mot culture de ces personnes interviewées ressemblait à celle que lui donne l'anthropologie. Peut-être que dans un groupe plus large, cette définition changerait.

VISION PROSPECTIVE – DÉMARCHE ULTÉRIEURE

Malgré les limites rencontrées, cette recherche apporte un éclairage sur la représentation que peuvent avoir les étudiants de troisième année en FLS sur la culture et leur rôle en tant que futurs enseignants. L'analyse de ces données laisse apparaître des pistes qui pourraient être

utiles de privilégier à la formation des maîtres, pour le MELS et pour les étudiants eux-mêmes dans la perspective de développer une définition de la culture en lien avec la formation et de préciser le rôle du maître.

Il est certain que nous aurions aimé observer ces futurs enseignants en classe, nous aimerions les questionner de nouveau dans un an, peut-être ou plus, pour constater ou non des changements dans leur représentation. Nous aimerions également savoir ce que les autres étudiants à l'intérieur de différents programmes pensent de la culture, mais nous croyons que cela pourrait faire partie d'une nouvelle recherche ou d'un plus long projet.

Finalement, cette recherche nous a apporté énormément au niveau académique, professionnel et personnel. Une recherche en soi, comme le savoir, est immense et sans fin. Le peu que nous avons réalisé nous a permis, à tout le moins, de grandir. La culture demeure un concept vaste, riche et complexe. Pour ceux qui nous décourageaient à l'aborder, nous préférons nous rappeler ceux qui nous ont encouragé à le décortiquer et à le comprendre.

APPENDICE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (Inspiré de Truchot, 1999)

Moi,, je consens à participer au projet suivant mené sous la direction de Gérald Boutin, professeur à l'Université du Québec à Montréal. Je suis au courant de la nature de cette recherche dont le but poursuivi est, de façon générale, l'avancement de la science dans le domaine de l'éducation: la représentation de la culture chez les étudiants au baccalauréat en français langue seconde.

Ma participation impliquera la consignation de ce que je dirai au cours de la rencontre à laquelle je serai présent(e).

J'accepte de participer à cette recherche étant cependant entendu que je pourrai me retirer en tout temps, pour des motifs dont je serai le (la) seul(e) juge, sans qu'aucun préjudice me soit causé(e).

Il est convenu que les renseignements contenus dans mon dossier pourront être utilisés par les responsables aux seules fins énoncées dans la présente recherche et, à la condition que les éléments, qui pourraient être de nature confidentielle, ne soient pas divulgués dans le public d'une façon telle que l'on puisse m'identifier.

Signé à Montréal en duplicata, ce

.....

(Responsable)

Sciences de l'éducation

Téléphone: 987-3000 poste 3853

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE DÉMOGRAPHIQUE

Nom: _____

Prénom: _____

Âge: _____

Sexe: _____

Pays d'origine: _____

Pays d'origine des parents : _____

Langue maternelle: _____

Langue seconde: _____

Autre(s) langue(s) parlée(s) : _____

Domaine de formation: _____

Nombre de stages d'enseignement complétés: _____

Nombre d'années d'études universitaires complétées: _____

Lisez-vous? _____

Nombre de livre que vous lisez en moyenne par mois: _____

Quel genre de lecture faites-vous: _____

Nommez quelques livres que vous avez lus: _____

Quel loisir avez-vous: _____

Quelle sorte de musique écoutez-vous: _____

Combien d'heures par semaine écoutez-vous la télévision: _____

Autres informations pertinentes : _____

APPENDICE C

GUIDE POUR LES ENTRETIENS (Inspiré de Truchot, 1999 et de Boutin, 2000)

1. ACCUEIL

- Me présenter, préciser mon rôle.
- Remercier la personne en restant sobre.
- Vérifier si le nom correspond au code.
- Annoncer que je vais poser des questions sur les représentations de la culture pendant environ 30 minutes et que je vais prendre des notes.
- Préciser : « Vous êtes tout à fait libre de répondre et vous pouvez m'interrompre. »
- Résumer la dimension déontologique (confidentialité).
- Demander s'il y a des questions avant de commencer l'entretien.
- Vérifier si, après avoir eu ces explications, la personne est toujours d'accord pour être interviewée.

2. CORPUS

2.1 Faire une carte conceptuelle de la culture

- Quels sont tous les mots ou expressions qui sont reliés à la culture?
- Pouvez-vous les regrouper?
- Pouvez-vous les prioriser?
- Sous chacune des entrées, il y a plusieurs mots, pouvez-vous me les lire un à un et me dire quel lien vous faites entre la culture, le titre de votre catégorie et le mot.

Les questions qui suivent seront formulées au besoin de manière à ce qu'elles soient accessibles.

2.2 Les sous-questions sur la représentation de la culture

- Est-ce que la carte conceptuelle que vous avez réalisée correspond à ce que vous vous représentez de la culture?
- Quel sens vous accordez à la culture?
- Quelle importance accordez-vous à ce concept en tant que personne?
- En tant que futur enseignant de FLS, quelle est l'importance de la culture?

2.3 Votre rôle en tant qu'agent culturel

- Pour vous, comment s'exprime ce concept dans les salles de classe?
- Comment représentez-vous votre rôle face à la culture?

2.4 S'identifier ou non aux affirmations suivantes

- Je vous lirai six phrases, dites-moi si vous vous identifiez à ces affirmations ou non et dites-moi pourquoi :
 1. À l'école, l'élève doit viser à accumuler des connaissances et à développer une démarche scientifique.
 2. La pensée des grands auteurs nous est transmise par l'analyse des textes. C'est là un élément important de l'enseignement depuis des siècles. Qu'en pensez-vous?
 3. Il faut rejoindre l'élève dans ce qu'il connaît.
 4. Faire découvrir les beautés de la langue par l'analyse de phrases doit faire partie des cours de français langue seconde.
 5. Dans un cours de FLS, la lecture de magazine peut remplacer la lecture de livre.
 6. Apprendre doit être utile pour la société.

3. DÉNOUEMENT

- On arrive à la fin de la rencontre, y-a-t-il des choses dont on n'a pas parlé et que vous voudriez me dire?
- Comment avez-vous vécu notre entretien?
- Qu'est-ce qui vous reste de cet entretien?
- Remerciement.

APPENDICE D

LES CARTES CONCEPTUELLES DES RÉPONDANTS

Entretien 1 Léa

- | | | |
|---|------------------------|-------------------------------|
| | 1. Langue | |
| | | 2. Art (musique, littérature) |
| 4. Vision du monde (éducation | Culture
(= société) | |
| | | 3. Religion (valeur) |
| 5. Coutumes (code vestimentaire, habillement) | | |
-

Entretien 2 Jasmin

Culture

1. Échange	-	Diversité	
	Multiculturalisme	-	Tolérance
Ouverture	-	Confiance	

À cheval entre deux cultures

Choc positif

	2. Mœurs et coutumes	-	Valeurs
Littérature	-	Musique	-
Architecture			

Connaissances

Après son analyse, elle a fait ces liens et elle a ordonné ses concepts de cette façon :

1. La culture à travers l'humain, c'est le contact avec la personne
 2. La culture à travers les produits humains, son histoire, ses œuvres littéraires ou artistiques, etc.
 3. La culture devient universelle quand elle est partagée et comprise à travers les peuples. Les humains au fond sont humains, ils possèdent leurs différences, mais aussi leurs ressemblances. La finalité de la culture serait finalement de partager ces valeurs qu'ils ont en commun
-

Entretien 3 DD29

Culture

1. La croyance (religion)
 2. Les langues (proverbes – adages – manière de penser – conception du monde –
 3. Les pratiques (la manière de faire – mœurs – habitudes – danses – habillement – alimentation)
 4. L'organisation sociale (ailleurs (hors d'ici) – situation géographique)
-

Entretien 4 Valse

Culture

- | | | | |
|------------|------------|------------------|----------------------|
| 1. Arts | 2. Valeurs | 3. Multiculturel | 4. Coutumes |
| Théâtre | Assise | Ethnie | Tenues vestimentaire |
| Nourriture | Partage | Origine | Alimentation |
| Musique | Accueil | | Arts, etc. |
| Livre | | | |
| Langue | | | |
-

Entretien 5 Plume

3. Cinéma

2. Théâtre

4. Poésie

1. Roman

Culture

5. Internet

Entretien 6 Bulle

Culture

1. Art
Littérature
Musique
Exposition
Danse
Art

2. Identité
Langue
Valeurs
Traditions
Croyances
Nourriture

Entretien 7 Alis

Culture

1. Art
mondialisation
Musique (compositeurs)
Littérature (auteurs)

Lois

2. Politique – pays
Langue
Identité
Communauté
Pays
Société
Civilisation

3. La

Ouverture
Mixité
Partage

Entretien 8 Pouet-pouet

Culture

Arts -
Arts par le mouvement
Danse – musique
Arts visuels
Peinture- dessin - sculpture
Arts médiatiques
Cinéma – photographie -

Savoirs -
culture générale

Reliés à certaines
formes d'art

Langue

Littérature - mots

mots

Entretien 9 Le rat

Culture

Abstrait	-	Concret	-
(manifestation symbolique)		Langue	
		(visible, manifestation apparente)	
Identité	-	Savoirs	-
		Connaissances	
Futur		information	
Développement		Arts	
Croissance		Histoire	
Richesse		Peuples	
Diversité		Mode de vie	
		Folklore	
		Scène	
		Contenu	

Tous les courants culturels sont présents dans son analyse et ils sont très bien expliqués :

1. classique par l'art, l'histoire, les connaissances
2. populaire par l'anthropologie, l'identité, le folklore, le peuple
3. pratique : économie, croissance, déclin, pratico-pratique, les technologies.

Entretien 10 Shade

La culture

1. Beauté du pays et de la culture.
2. Pays, langue et religion
3. Éducation et enseignement, la pensée, les valeurs, l'ouverture d'esprit, fermeture
4. Partage, musique, danse, littérature, roman
5. Alimentation

APPENDICE E

Le profil des répondants

Le profil / Les répondants	Âge	Sexe	Origine / Pays d'origine des parents	Langue maternelle/ Autres langues Parlées	Domaine de formation	Nbre de stages d'enseignement complétés	Nbre d'années d'étude univ. complétées	Loisirs / Lecture / Nbre d'hres de télévision par semaine
Entretien 1 Léa	23	F	Mont-Laurier/ Canada	Français	Enseignement FLS	3	4	Musique-sports/ Peu - romans québécois/ 3-4hres
Entretien 2 Jasmin	36	F	Tunis/ Tunisie	Arabe/ Français-anglais	Enseignement FLS	3	7	Enfants/ Universitaire/ 7hres
Entretien 3 DD29	34	M	Cameroun/ Cameroun	Français/ anglais-allemand-Bassa	Enseignement FLS	3	5	Soccer-promenade/ Magazine-journaux-livres de cours-bible/ 3hres
Entretien 4 Valse	24	F	Montréal / Haïti	Français/ créole	Enseignement FLS	3	2	Danse/ Romans-santé/ 4hres
Entretien 5 Plume	37	M	Tunisie/ Tunisie	Arabe/ Français-anglais-italien	Enseignement FLS	3	6	Photographie / Romans/ 8hres
Entretien 6 Bulle	26	F	Orms-town / Canada	Français/ anglais-espagnol	Enseignement FLS	3	3	Cinéma-photo-natation-musique-lecture-voyage /Romans/ 5hres

Le profil / Les répon- dants	Â g e	S e x e	Origine / Pays d'origine des parents	Langue mater- nelle/ Autres langues Parlées	Do- maine de forma- tion	Nbre de stages d'ensei- gnement com- plétés	Nbre d'années d'étude univ. com- plétées	Loisirs / Lecture / Nbre d'hrs de télévision par semaine
Entretien 7 Alis	23	F	Cam- bodge/ Cam- bodge	Khmer/ français- anglais	Ensei- gne- ment FLS	3	3	Jeux -badminton- lect./ Variés - beaucoup/ romans/ 7-10hrs
Entretien 8 Pouet- pouet	28	F	Sher- brooke/ Canada	Français	Ensei- gne- ment FLS	3	2	Peinture- cinéma- lecture- natation/ Plusieurs essais- romans/ 5hrs
Entretien 9 Le rat	25	M	St- Hyacin- the/ Canada	Français	Ensei- gnement FLS	3	2.5	Lecture- cinéma-vélo/ Livres pratiques- actualité- romans/ 7hrs
Entretien 10 Shade	28	F	Mont- réal/ Grèce	Anglais/ grec français	Ensei- gnement FLS	3	3	Lecture- sport/ Littérature/ 1-3hrs

LISTE DES RÉFÉRENCES (selon Bouthat, 2003)

Abric, Jean-Claude. 1987. *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset (Fribourg) Suisse, Éditions DelVal, 229p.

Allard, Marie. 2005a. "Éducation", *Cyberpresse.ca*, 26 octobre.

Allard, Marie. 2005b. "Plus difficile que d'envoyer une fusée sur la lune", *La Presse*, 13 mars, p.A1.

Arendt, Hannah. 1972. *La crise de la culture. Huit exercices de la pensée politique*, NRF, Gallimard, 380p.

Baillargeon, Normand. 2005. "Le crime parfait", *Le Devoir*, 9 juin, p.A6.

Balthazar, Louis. 1989. *L'école détournée*, Montréal, Les Éditions Boréal, 214p.

Belisle, C. et B. Schiele. 1984. *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes. Recherche sur les représentations*, Lyon, Édu. du CNRS, 440p.

Bernier, Léon. 1987. Les conditions de la preuve dans une démarche qualitative, In *L'interprétation des données dans la recherche qualitative*, sous la dir. de Jean-Marie Van Der Maren, Collection Actes de Colloque, p.7-19.

Bidjang, Sylvie Gladys, Clermont Gauthier, M'hammed Mellouki et Jean-François Desbiens. 2005. *Les finissants en enseignement sont-ils compétents? Une enquête québécoise*. Québec, PUL, 164p.

Boulad-Ayoub, Josiane et François Blanchard. 2001. *Les grandes figures du monde moderne*, Paris, L'Harmattan, 579p.

Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1964. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, 187p.

Bouthat, Chantal. 2003. *Guide de présentation des mémoires et thèses*, UQAM, 110p.

Boutin, Gérald. 2004. "L'approche par compétence en éducation: Un amalgame paradigmatique", *Connexions*, revue de sociopsychologie, Sciences Humaines, p.1-14

_____. (dir. publ.). 2003. *La formation des enseignants en question. Modalité, entrée dans le métier et dimensions critiques*, Montréal, Éditions Nouvelles, 214p.

_____. 2001. "La formation des futurs enseignants contribue-t-elle suffisamment à leur culture?" In *L'apport de la culture à l'éducation, actes du colloque recherche: culture et communications*, sous la dir. de Louise Julien et Lise Santerre, Montréal, Éditions Nouvelle, Culture et communication Québec, p.187 à 198.

_____. 2000. *L'entretien de recherche qualitatif*, Ste-Foy (Québec), PUQ, 169p.

Boutin, Gérald et Claude Daneau. 2004. *Réussir. Prévenir et contrer l'échec scolaire*, Montréal, Éditions Nouvelles AMS, 166p.

Boutin, Gérald et Louise Julien. 2000. *L'obsession des compétences*, Montréal, Éditions Nouvelles, 107p.

Bruner, Jérôme S. 1996. *L'Éducation, entrée dans la culture*, Paris, Éditions Retz, 256p.

_____. 1970. "Quelques éléments de la découverte", In *La pédagogie par la découverte*, sous la dir. de Lee S. Shulman et Evan R. Keislar, Paris, Les Éditions ESF, Collection Horizons de la psychologie, p.92-100.

Charlier, Evelyne. 1989. *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*, Bruxelles, Éditions du renouveau pédagogique, 154p.

Charlot, Pierre. 1984. *Jules Ferry, lettre aux instituteurs*, Paris, Éditions S.C.I.P., 94p.

Chouinard, Marie-Andrée. 2003. "Éducation: Péril en la demeure", *Le Devoir*, 1er février, p.A1

Defays, Jean-Marc. 2003. *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Speimont (Belgique), Éditions Pierre Mardaga, 288p.

De Koninck, Thomas. 2000. *La nouvelle ignorance et le problème de la culture*, Paris, PUF, 203p.

Dumont, Fernand. 1982. "Sur la genèse de la notion de culture populaire", In *Cultures populaires et sociétés contemporaines*, sous la dir. de Gilles Pronovost, Québec, PUQ, p.27 à 42.

Durant, John. 1993. "Qu'entendre par culture scientifique", *Alliage*, 16-17, p.204-210.

Durkheim, Émile. 1990. *L'évolution pédagogique en France*, Éditions Quadrige, PUF, 403p.

Ferry, Gilles. 2003. *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*, Éditions L'Harmattan, Savoir et Formation, 112p.

Finkielkraut, Alain. 1987. *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard, 185p.

Gauthier, Clermont et Maurice Tardif (sous la dir. de). 2005. *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, 2^e édition, Gaetan Morin Éditeur, Chenelière éducation, 398p.

Gauthier, Clermont et M'hammed Mellouki. 2005. "L'école: virage ou dérapage", *Le Devoir*, 23 février, p.B4

Germain, Claude. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE international, 351p.

Godin, Benoît. 1993. "La recherche scientifique et la notion de culture scientifique et technique: les aléas politiques d'une idée floue", *Recherches sociographiques*, vol XXXIV, No2, p.305-327.

Gohier, Christine et Suzanne Laurin. 2001. *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Montréal, Éditions Logiques, 354p.

Gusdorf, Georges. 1970. *Pourquoi des professeurs? Pour une pédagogie de la pédagogie*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, Collection Sciences de l'homme, 305p.

Herman, Jacques. 1983. *Les langages de la sociologies*, Paris, PUF, Que-sais-je?, 127p.

Illich, Ivan. 1973. "The Deschooled Society", *Education without Schools*, London, Souvenir Press, p.9-19.

_____. 1971. "After deschooling, what?" *Social Policy*, 2, 3, Sept.-Oct, p.5-13.

Jodelet, Denise (dir. publ.). 1997. *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 447p.

Julien, Louise. 2001. "La formation des enseignants et l'école culturelle ou (a) culturelle", In *L'apport de la culture à l'éducation, actes du colloque recherche: culture et communications* sous la dir. de Louise Julien et Lise Santerre, Montréal, Éditions Nouvelle, Culture et communication Québec, p.171 à 186.

Kando, Thomas M. 1982. "Loisir, culture de masse et culture populaire: vers de nouvelles formes de changement culturel", In *Cultures populaires et sociétés contemporaines*, sous la direction de Gilles Pronovost, Québec, PUQ, p.127 à 140.

Laferrière, Michèle. 2003. "Résultats désolants de futurs enseignants à un examen de français", *Le Soleil*, 10 février, p.A1

Laperrière, Anne. 1997. "Les critères de scientificité des méthodes qualitatives, In *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Jean Poupart (et al.), Rapport présenté au Conseil québécois de la recherche social, CICCUDM, p.392-418.

Lasnier, François. 2000. *Réussir la formation par compétences*, Montréal, Guérin, 485p.

Ledrut, Raymond. 1982. Politique culturelle et culture populaire, In *Cultures populaires et sociétés contemporaines*, sous la dir. de Gilles Pronovost, Québec, PUQ, p.27 à 42.

Legendre, Renald. 1995. *Entre l'angoisse et le rêve*, Montréal, Les Éditions Guérin, Collection le Défi éducatif, 355p.

_____. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation 2e édition*, Montréal, Les Éditions Guérin, Collection le Défi éducatif, 1500p.

Léger, Jean-Marc. 2005. "Libre opinion: Crise de la langue, crise de la société", *Le Devoir.com*, 18 mars.

Lenoir, Yves. 2004. "L'enseignant expert. Regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes." *Recherche et formation*, no47, p.9-23.

Lessard-Hébert, Michelle, Gabriel Goyette et Gérald Boutin. 1996. *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*, Montréal, Les Éditions Nouvelles, 124p.

Levasseur, Roger. 1982. "La culture populaire au Québec: de la survivance à l'affirmation", In *Cultures populaires et sociétés contemporaines*, sous la dir. de Gilles Pronovost, Québec, PUQ, 194p.

Lévi-Strauss, Claude. 1973. *Anthropologie structurale 2*, PLUN, 446p.

Maalouf, Amin. 1998. *Les Identités meurtrières*, Paris, Grasset, Collection Le livre de poche, 189p.

Maxwell, Joseph A. 2002. "Understanding and Validity in Qualitative Research", dans *The Qualitative Researcher's Companion*, sous la dir. de A. Michael Huberman et Matthew B. Miles, London, Sage Publications, p.37-64.

Mead, Margaret. 1964. *Continuities in cultural evolution*, Yale University Press, 471p.

Michéa, Jean-Claude. 1999. *L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*, Castelnau-le-Lez, Climats, 139p.

Morin, Edgar. 1999. *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*, Seuil, Histoire Immédiate, 153p.

Morin, Jocelyne. 1992. *Compréhension et représentation de l'autonomie affective dans un contexte éducatif: essai herméneutique*. Thèse présentée à la faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Ph. D, en éducation préscolaire et en enseignement primaire, UQAM, 357p.

Morvan, J.S. et H. Paicheler (dir. publ.). 1990. *Représentations et handicaps: vers une clarification des concepts et des méthodes*, Vanves, Publications du CTNERHI, PUF, 251p.

Moscovici, Serge. 1984. *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 596p.

Muchembled, Robert. 1982. "La force du vivant. La culture populaire en France depuis cinq siècles", In *Cultures populaires et sociétés contemporaines*, sous la direction de Gilles Pronovost, Québec, PUQ, p. 81 à 90.

Nieto, Sonia. 2003. *What keeps teachers going?* Teachers College Press, Columbia University, 161p.

_____. 2002. *Language, Culture and teaching, Critical perspective for a new Century*, London, LEA, 295p.

_____. 2000. *Affirming diversity, The Socio-political context of multicultural Education*, Éditions Longman, 412p.

Onfray, Michel. 2005. Une école libertaire et égalitaire pour tous, *Le Monde de l'Éducation*, No338, juillet -août, p.58-60.

Ouimet, Michèle. 2006. « Le mea-culpa transversal du ministre Fournier », *cyberpresse.ca*, 19 octobre.

Péloquin, Tristan. 2006a. « Pauline Marois dénonce le jargon de la réforme », *cyberpresse.ca*, 14 octobre.

_____. 2006b. « Autopsie d'une réforme en péril », *cyberpresse.ca*, 13 octobre.

Péloquin, Florian, et André Baril. 2002. *La culture générale et les jeunes*, Québec, PUL, 77p.

Platon. 427-346. *La République* (traduction de Pierre Pachet), Paris, Éditions Gallimard de 1993, Folio essais, 551p.

Poupart, Jean. 1981. "La méthode qualitative en sciences humaines", *Apprentissage et Socialisation*, vol.4, p.41-47.

Powney, Janet et Mike Watts. 1987. *Interviewing in educational research*, London, Routledge et Kegan Paul, 205p.

Pronovost, Gilles. 1982. "Éléments de problématique pour l'étude de la culture populaire", In *Cultures populaires et sociétés contemporaines*, sous la direction de Gilles Pronovost, Québec, PUQ, 194p.

Québec, Ministère de l'éducation du Québec. 2005. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, 537p.

_____. 2001. La formation à l'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles, Québec, 253p.

_____. 1996. *Les États Généraux sur l'éducation 1995-1996, Exposé de la situation*, Québec, 132p.

_____. 1996. *Les États Généraux sur l'éducation 1995-1996, Renover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États Généraux sur l'Éducation*, Québec, 90p.

Ravitch, Diane. 2000. *Left back – A Century of Failed School Reforms*, New York, Simon & Shuster, 555p.

Reboul, Olivier. 1974. *L'éducation selon Alain*, VRIM, Paris, 225p.

Rémigy, Marie-Josée. 2001. De l'éducation à l'éducation à la culture In *L'apport de la culture à l'éducation, actes du colloque recherche : culture et communications*, sous la dir.

de Louise Julien et Lise Santerre, Montréal, Éditions Nouvelle, Culture et communication Québec, p.13 à 34.

Rey-Debove, Josette et Alain rey. 2001. *Le nouveau Petit Robert de Paul Robert*, Paris, Dictionnaires le Robert, 2467p.

Richard, Moniques (sic). 2005. *La culture populaire chez les jeunes*, Ste-Foy, Québec, PUQ, 103p.

Rioux, Christian. 2006. L'imposture pédagogique, *Le Devoir*, Vol. XCVII, no147, le mardi 4 juillet, p. A1-A8

Rioux, Marcel. 1982. "Le développement et la culture populaire", In *Cultures populaires et sociétés contemporaines*, sous la dir. de Gilles Pronovost, Québec, PUQ, p.159 à 170.

Rogers, Carl R. 1965. *Client-centered Therapy. It's current practice, implications and theory*, Cambridge, 560p.

Saint-Onge, Michel. 1992. *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?*, Laval, Éditions Beauchemin Ltée, 106p.

Sarremejane, Philippe. 2002. *Les didactiques et la culture scolaire*, Montréal, Les Éditions Logiques, Québecor Média, 226p.

Schiele, Bernard (dir. publ.). 1994. *Quand la science se fait culture. La culture scientifique dans le monde*, Actes 1, Éditions Multi-Mondes, 498p.

Skinner, B.F. 1976. *La révolution scientifique de l'enseignement*, Bruxelles, Éditions Dessert et Mardaga, 314p.

St-Pierre, Raymond. 2005. "C'est bien meilleur le matin", *La Radio de radio-Canada, 1ère chaîne*, réalisation de Stéphane Tremblay, 31 octobre.

Terral, Hervé. 1997. "La professionnalité des enseignants au regard de son histoire et de ses mythologies", *Recherche et formation*, no24, p.149-162.

Truchot, Véronique. 1999. *La parole en tant qu'expression de la vie démocratique à l'école secondaire: étude de représentations d'élèves*, Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Montréal, UQAM, 121p.

Trudel, Dominique. 2001. *Analyse de la pratique des psychoéducatrices et des psychoéducateurs auprès des familles*, Thèse présenté comme exigence partielle du doctorat en éducation, UQAM, 285p.

Turenne, Martine. 2005. La pédagogie dans tous ses états, *Québec Science*, Vol.44, no2, octobre, p.44 à 46.

Turgeon, Marc. 2006. Halte à la réforme, *Cyberpresse*, 15 juin.

UNESCO. 1999. *L'éducation : un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Éditions UNESCO, 287p.

UQAM. 2006. *Liste et descriptif des cours du baccalauréat en enseignement du français langue seconde*, Montréal, 8 p.

Villemure, Marcien. 1986. *La formation à l'enseignement: sortir de l'impasse?*, Ottawa, Les Éditions du Vermillon, 138p.

Voisard, Anne-Marie. 2004. "La lecture en chute libre depuis 20 ans", *Le Soleil*, 25 octobre, p.A4

Zakhartchouk, Jean-Michel. 1999. *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, Éditions ESF, Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, 126p.